Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9370288
Centre d'intérêt : 540

D'Amour, Cécile.

Evaluation formative : dossier d'instrumentation pour le personnel enseignant / [recherche, adaptation, rédaction, mise en forme, Cécile D'Amour]. -- [Montréal] : Cégep Ahuntsic, c1992.
115 p. en pag. multiple ; 28 cm.

Bibliogr. : p. [113-115]. Comprend des notes bibliogr.

ISBN 2-921078-16-3

Vedette(s)-secondaire(s) : Cégep Ahuntsic

Descripteur(s) : Evaluation formative * Evaluation sommative * Evaluation diagnostique * Méthode d'évaluation * Instrument d'évaluation * Collégial (Ordre d'enseignement)

Un tel dossier d'instrumentation offre, sur le thème de l'évaluation formative, des instruments conçus pour soutenir le travail et la créativité des enseignants. Il est constitué d'une introduction, d'une section théorique, d'un recueil d'instruments et de références complémentaires. L'introduction présente l'évaluation formative et donne des précisions sur les modalités de sa mise en oeuvre. La section théorique fait connaître les principaux concepts relatifs à l'évaluation formative. Elle traite des trois types d'évaluation (formative, sommative et diagnostique), des trois temps de l'évaluation (cueillette d'informations, jugement, décision et intervention), de l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation et de l'"assessment". Le recueil d'instruments propose, quant à lui, des instruments recourant à des dispositifs de mesure (test, examen, ) servant à l'évaluation formative formelle et des instruments intégrés à des formules pédagogiques ou d'évaluation formative informelle (résumé, paraphrase, journal de bord, schématisation de concepts, ). Des commentaires accompagnant chaque instrument aident à en saisir l'intérêt, les limites et les conditions d'efficacité. Le dossier se termine par la section des références complémentaires qui permettent de poursuivre les lectures sur le sujet.

Type de document :

1370288

# Évaluation formative

## Dossier d'instrumentation pour le personnel enseignant

COLLÈGE AHUNTSIC

9370 288

# *Évaluation formative*

**Dossier d'instrumentation pour le personnel enseignant**

**Collège Ahuntsic**

*Conception :*
Comité de coordination du plan d'aide à la réussite

*Recherche, adaptation, rédaction, mise en forme :*
Cécile D'Amour

*Révision linguistique :*
Martine Loiselle

*Production :*
Service des communications du Collège Ahuntsic

# Table des matières

*Prologue*

*Présentation de la première édition*

*Remerciements*

I. Introduction

II. Quelques éléments théoriques

*Les principaux concepts*

L'évaluation

Trois types d'évaluation :
évaluation formative
évaluation sommative
évaluation diagnostique
comparaison de ces trois types d'évaluation

L'évaluation formative :
les trois temps
la cueillette d'informations
le jugement
la décision, l'intervention
l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation

L'*assessment*

III. Les instruments

Présentation
**Table des instruments**
Les instruments servant à :
a) une évaluation formative formelle (EFF)
b) une évaluation formative informelle (EFI)

IV. Pour en savoir plus...

## PROLOGUE

L'enseignement requiert à la fois des connaissances et de l'inventivité : connaissances relatives à la discipline enseignée, aux processus d'apprentissage, à des stratégies d'enseignement et d'évaluation; inventivité permettant d'innover, de mettre au point des approches, de choisir des stratégies, d'adapter les pratiques aux circonstances.

Un *dossier d'instrumentation* offre, sur un thème particulier, des instruments conçus pour soutenir le travail et la créativité des enseignants et des enseignantes. Ces instruments sont situés dans un contexte théorique qui permet de saisir leur portée et leurs limites.

Un dossier d'instrumentation peut être utilisé par une équipe ou par une personne, dans des contextes variés : dans le cadre de la planification d'un cours, dans le contexte d'une réflexion départementale, dans le cadre d'une activité de perfectionnement, etc.

### Structure d'un dossier d'instrumentation

Un *dossier d'instrumentation* est constitué d'une introduction, d'une section théorique, d'un recueil d'instruments et de références complémentaires.

C'est un ouvrage ouvert : il a été construit de façon à pouvoir être facilement complété. Chaque section est paginée séparément, les feuilles sont détachées et perforées pour être insérées dans une reliure de votre choix. Vous pouvez donc ajouter, dans une section ou une autre, des textes ou instruments que vous jugeriez pertinents. Vous trouverez aussi de l'espace pour inscrire vos commentaires concernant les instruments que vous aurez utilisés.

### Quelques recommandations pour l'utilisation

Un dossier d'instrumentation est une banque de stratégies, un ouvrage pratique. Il n'est pas conçu pour être lu d'une seule traite, du début à la fin, mais bien pour être consulté facilement, selon vos besoins. Il ne nous déplairait toutefois pas d'entendre dire qu'après avoir commencé la lecture d'un dossier, vous n'avez pas pu vous arrêter...

L'objectif principal d'un tel dossier est d'offrir *des suggestions qui enrichissent le bagage de connaissances et de stratégies dont vous disposez*. Vous êtes donc invités à puiser dans ce document pour stimuler votre inventivité, rafraîchir et améliorer votre pratique, *dans le respect de votre «personnalité professionnelle» et en continuité avec votre pratique actuelle*, sans oublier que les techniques les meilleures sont souvent celles que l'on conçoit et met au point soi-même.

Rappelez-vous que :

- votre intuition et votre expérience doivent prévaloir sur la conformité à une technique ou à une démarche;
- ces techniques peuvent être adaptées; dans la plupart des cas, nous vous avons suggéré diverses formes d'adaptation mais vous pouvez en inventer d'autres. Les instruments proposés constituent des exemples dont vous pourrez vous inspirer plutôt que des modèles rigides;
- il s'agit ici d'enrichir votre pratique professionnelle et non de vous imposer une obligation ou une corvée;
- lors de la première utilisation que vous ferez d'une technique, celle-ci exigera généralement plus de temps qu'il ne semble à première vue et sûrement plus de temps qu'elle n'en requerra lors des utilisations subséquentes. Il est donc conseillé d'expérimenter un petit nombre de techniques à la fois et d'intégrer celles-ci à vos pratiques de façon progressive;
- la charge de travail requise par l'utilisation d'une technique peut, dans bien des cas, être réduite si vous utilisez celle-ci dans le cadre d'un travail d'équipe entre collègues, surtout si l'équipe est déjà établie.

Nous espérons que vous suggérerez à vos collègues l'utilisation des instruments que vous jugez pertinents. Nous aimerions aussi connaître vos techniques ou trouvailles pour les inclure à la prochaine édition de ce dossier.

## PRÉSENTATION DE LA PREMIÈRE ÉDITION

Les instruments que vous trouverez dans ce dossier proviennent de sources diverses. Certaines de celles-ci ont été exploitées volontairement, d'autres se sont présentées à nous par hasard : un ancien numéro de revue qui nous tombe sous la main, une référence nouvelle glanée au hasard d'une lecture. Il y a sûrement des sources fort pertinentes qui nous ont échappé. En particulier, il eut été intéressant de faire un inventaire des pratiques d'évaluation formative qui ont cours dans notre collège. Cependant, plutôt que de rechercher l'exhaustivité, nous avons préféré produire rapidement une première édition du dossier : nous pensons que sa diffusion et son utilisation offriront l'occasion de parler d'évaluation formative entre collègues, d'identifier des instruments qui sont utilisés, de formuler des considérations quant à la mise en oeuvre de l'évaluation formative, instruments et considérations, qui pourront enrichir le dossier et donner lieu à une seconde édition.

Pour cette première édition, nous nous sommes limités à la présentation de techniques qui ont toutes l'évaluation formative comme objet, mais qui sont variées quant à leur degré de complexité et quant aux contextes dans lesquels elles peuvent être utilisées. Nous sommes conscients qu'il eut été utile d'offrir aussi des instruments portant plus spécifiquement sur la planification de l'évaluation formative ainsi que sur la mise en oeuvre de la rétroaction que doit comporter cette forme d'évaluation; ces types d'instruments viendront éventuellement augmenter la seconde édition.

Nous vous offrons aussi quelques éléments théoriques : ainsi, vous trouverez dans la section théorique une présentation des principaux concepts relatifs à l'évaluation formative; de plus, des commentaires formulés dans le cadre de chaque instrument devraient vous aider à saisir l'intérêt, les limites et les conditions d'efficacité de chacun d'entre eux.

## REMERCIEMENTS

*Les personnes suivantes ont collaboré d'une façon ou d'une autre à la conception ou à la production de ce dossier. Non seulement leur apport fut-il d'une grande utilité mais la collaboration établie avec elles a été à la fois agréable et stimulante.*

*Je remercie très sincèrement :*

- *le Comité de coordination du plan d'aide à la réussite pour la confiance dont il a fait preuve à mon égard, pour son encouragement, ses précieux commentaires et ses judicieuses suggestions; ce comité était formé de :*
  - *Sylvie Bélanger, professeure au Département des techniques auxiliaires de la justice,*
  - *Claire Duquette, agente de bureau au Service de l'aide pédagogique individuelle,*
  - *Louise Fréchette, conseillère d'orientation,*
  - *Hélène Giguère, directrice du Service des affaires étudiantes,*
  - *Robert Saint-Amour, professeur au Département de chimie,*
  - *Jocelyne Tétrault, conseillère pédagogique au Service de développement pédagogique;*

- *les enseignantes et les enseignants qui ont accepté, dans des délais très courts, de critiquer la première version du dossier et dont les commentaires furent précieux :*
  - *Christian Barrette, du Département de sciences sociales,*
  - *Jacques Dion, du Département de mathématiques,*
  - *Marilyse Lapierre, du Département de philosophie,*
  - *Lise Ménard, du Département de mathématiques,*
  - *Robert Saint-Amour, du Département de chimie,*
  - *Marie Voyer, du Département de mathématiques;*

- *monsieur Robert Howe, conseiller pédagogique au Collège Montmorency, monsieur Jean-Pierre Goulet, consultant en développement pédagogique et rédacteur en chef de la revue Pédagogie collégiale, monsieur Paul Forcier, coordonnateur du CPE/C-PERFORMA qui ont tous trois commenté diverses versions du dossier : leurs critiques et leurs encouragements ont été d'une importance cruciale dans la rédaction de l'introduction et de la section théorique;*

- *madame Jeanne LeRoux, coordonnatrice du Service des communications, pour l'intérêt qu'elle a manifesté à l'égard de ce projet et pour l'attention qu'elle a apportée à la production du dossier.*

Cécile D'Amour

# I.
# Introduction

# INTRODUCTION

L'évaluation formative, on en entend parler, la politique d'évaluation des apprentissages prévoit qu'on en fasse, on s'y est essayé; mais qu'est-ce au juste et comment la pratiquer? Voilà deux questions auxquelles ce dossier d'instrumentation propose des éléments de réponse.

*L'évaluation formative : un but, des méthodes*

La distinction entre les concepts d'évaluation sommative et d'évaluation formative, d'abord introduite en 1967 par Michael Scriven dans le contexte de l'élaboration et de l'adoption de programmes d'études, s'est par la suite étendue à l'évaluation des apprentissages sous l'impulsion de Bloom, Hastings et Madaus qui, en 1971, dans leur *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, utilisent pour la première fois le concept d'évaluation formative dans le contexte de l'évaluation des apprentissages.

Les diverses définitions du concept d'évaluation formative des apprentissages qui ont été proposées depuis se rejoignent sur certaines caractéristiques essentielles. Nous y reviendrons. Soulignons, pour l'instant, le but de ce type d'évaluation : il s'agit d'«assurer une régulation des processus de formation, c'est-à-dire de fournir des informations détaillées sur les processus et/ou les résultats d'apprentissage de l'élève afin de permettre une adaptation des activités d'enseignement/ d'apprentissage»[1].

L'évaluation sommative, pour sa part, concerne essentiellement les résultats de l'apprentissage obtenus au terme d'une séquence importante d'enseignement : acquisition de connaissances (compréhension, application, intégration), maîtrise d'habiletés (analyse, synthèse, résolution de problèmes, etc.), manifestation d'attitudes (sensibilité aux arts, ouverture à la critique, etc.). En évaluation formative, compte tenu de l'intention de favoriser l'apprentissage, on est amené,

1. ABRECHT (1991, p. 25) : tiré de ALLAL, Linda (1982). *Cours : Évaluation pédagogique, régulation des processus de formation*, Fascicule 1 (2e édition), Université de Genève, Centrale des polycopiés, 3e édition, 1984.

tout en s'intéressant aux résultats de l'apprentissage (en cours de route cette fois) à s'attarder *aussi* au processus d'apprentissage.

Il faut noter toutefois que l'importance accordée au processus d'apprentissage pourra être plus ou moins grande, selon la conception que l'on se fait de l'apprentissage et de l'enseignement. Ainsi, dans une perspective néo-behavioriste, on mettra l'accent sur les résultats alors que dans une perspective cognitiviste, on fera porter l'attention davantage sur les processus de l'apprentissage que sur les résultats de celui-ci[1].

Dans l'action, on pourra s'inspirer tantôt d'une approche, tantôt d'une autre :

> Compte tenu de l'importance de vérifier le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques comme résultat de l'apprentissage et en considérant la difficulté de satisfaire pleinement aux exigences de l'approche cognitiviste, Allal propose deux modalités d'évaluation formative qui peuvent être combinées selon les besoins d'ordre pédagogique :
> (1) **l'évaluation ponctuelle**, qui intervient au sortir d'une période d'apprentissage; l'interprétation se limite alors à un constat des performances de l'élève en rapport avec les objectifs pédagogiques. Les difficultés n'étant pas repérées en cours d'apprentissage, la régulation suivant l'évaluation formative se fera par un retour sur les objectifs non maîtrisés, d'où le nom de **régulation rétroactive** donné aux actions entreprises en regard de cette forme d'évaluation;
> (2) **l'évaluation continue**, qui se réalise par l'observation des élèves en cours d'apprentissage; les interactions des élèves et les interactions maître-élèves sont des occasions d'évaluation et les adaptations des activités d'enseignement et d'apprentissage sont entreprises pendant leur déroulement même : les démarches correctives prennent alors la forme d'une **régulation interactive.**[2]

Généralement, l'évaluation de type ponctuel fera appel à des instruments plus formels, et l'évaluation de type continu, à des instruments plus informels. Les instruments proposés dans le présent dossier sont répartis en ces deux catégories : sous le chapeau **«évaluation formative formelle»**, on trouvera des instruments structurés, du type tests; le recours à ces instruments requiert de faire une pause, d'interrompre momentanément l'apprentissage; sous **«évaluation formative informelle»**, on trouvera des modalités d'évaluation variées qui sont, à la fois,

1. Les personnes intéressées à cette question pourront se référer à Gérard SCALLON (1988, tome 1, p.130-135), à Roland ABRECHT (1991) ou à Marcel THOUIN (1984), pour une comparaison entre la perspective néo-behavioriste et la perspective cognitiviste ou à *Éléments de docimologie*, Fascicule 3, *L'évaluation formative* (MEQ, 1985), pour une comparaison entre la perspective néo-behavioriste (selon Gagné) et la perspective constructiviste (selon Piaget et Bruner).
2. Ces considérations de Allal sont rapportées par Gérard SCALLON, 1988, tome 1, p. 135. Il les a tirées de «Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application», p.141-142, dans Linda ALLAL, Jean CARDINET et Philippe PERRENOUD (éditeurs), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (actes du colloque de l'Université de Genève, mars 1978), Berne, Peter Lang, 1979, p. .

occasion d'apprentissage et d'évaluation formative; ces pratiques d'évaluation sont, plus que les instruments formels, fondues aux processus mêmes d'enseignement et d'apprentissage.

Diverses formules pourront donc être utilisées à l'intérieur desquelles varieront l'évaluateur (le professeur, l'élève lui-même, ses pairs), les objets évalués (produits ou démarches, résultats ou processus), les instruments utilisés (tests, grilles, journal de bord, résumés, etc.), l'interprétation des informations recueillies (comparaison avec des critères, analyse des erreurs, etc.) et les suites données (adaptations relatives à la démarche d'apprentissage ou aux stratégies d'enseignement).

Dans tous les cas, cependant, il s'agit bien plus que de vérifier, sans que «ça compte», les connaissances acquises quelques jours avant le recours à une forme d'évaluation sommative. Il s'agit d'une préoccupation soutenue, d'un regard posé régulièrement et de façon variée, sur l'apprentissage : comment ça déroule-t-il? quelles difficultés se présentent? dans quelle mesure les apprentissages prévus ont-ils été réalisés? comment l'élève pourrait-il modifier sa démarche, par lui-même ou en tirant parti des suggestions et du soutien de son professeur? dans quelle mesure les méthodes pédagogiques utilisées et les activités proposées étaient-elles pertinentes et, s'il y a lieu, comment pourrait-on les améliorer?

Dans tous les cas, donc, l'évaluation formative est source de renseignements tant pour le professeur que pour les élèves.

Dans tous les cas, aussi, la phase de rétroaction et d'ajustements, qui suit l'observation d'une situation et le jugement sur celle-ci, est d'une importance cruciale : la planification de l'évaluation doit prévoir un temps suffisant pour la phase de rétroaction et d'ajustements avant une étape d'évaluation sommative.

*L'évaluation formative : fondamentalement une affaire d'attitudes avant d'être une affaire de méthodes*

Intégrer l'évaluation formative à son enseignement, c'est reconnaître le potentiel d'apprentissage des élèves, la complexité de l'apprentissage, le caractère normal et non pathologique des erreurs, l'importance de planifier l'enseignement de façon à faciliter l'apprentissage; comme le dit Scallon :

> l'évaluation formative, quelle que soit la méthodologie empruntée, doit être forcément associée à une pédagogie qui offre aux élèves, à chaque élève, des perspectives évidentes de réussite. Il s'agit là d'un choix fondamental qui doit accompagner et même précéder toute volonté d'implanter ou de promouvoir ce type d'évaluation dans un contexte donné.[1]

Intégrer l'évaluation formative à son enseignement, c'est aussi reconnaître les limites de l'évaluation sommative et choisir de «contourner dans une certaine mesure nombre d'"effets pervers" qu'elle comporte[2]», notamment l'habitude induite chez les élèves de travailler uniquement en fonction des notes et l'incapacité entretenue de juger par soi-même de la valeur de ses productions ou de l'état de son apprentissage.

S'il est utile de contrecarrer ces effets pervers, il faut toutefois se garder de le faire par un détournement du rôle de l'évaluation sommative[3] : celle-ci doit continuer à porter sur l'atteinte des principaux objectifs poursuivis, et qui plus est, doit donner lieu à des notes qui traduisent bien le niveau de maîtrise atteint.

L'évaluation formative, elle, peut mettre l'accent sur l'apprentissage en action, sur le travail et l'effort qu'exige ce dernier, sur la façon de mener l'apprentissage, sur les difficultés rencontrées, sur les enseignements que l'élève peut en tirer à propos de sa façon d'apprendre. Il n'est pas sans intérêt de remarquer qu'en ce sens, l'évaluation formative gagne à faire une bonne place à l'évaluation par les pairs et à l'auto-évaluation : elle permet ainsi à l'élève de développer progressivement son habileté à évaluer, elle l'aide à s'affranchir du recours à un tiers (professeur ou

1. SCALLON, Gérard. 1988, tome 1, p. 145-146.
2. ABRECHT, Roland. 1991, p. 29; Abrecht décrit neuf de ces effets pervers.
3. Sur la question du détournement du rôle de l'évaluation sommative, Scallon dira : "certains caractères de l'évaluation sommative, acquis avec le temps, (...) menacent de contaminer toute pratique de l'évaluation formative et, à la rigueur, lui enlever son sens véritable". (SCALLON Gérard., 1988, tome 1, p.75). Voir aussi, à ce sujet, l'article de Paul FORCIER: «Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement», *Pédagogie collégiale*, vol.3, n°3, février 1990, p.25-28.

solutionnaire) pour juger de la valeur de ce qu'il fait, et finalement, elle l'amène à s'attarder à autre chose qu'à l'obtention de «la bonne réponse».

*La mise en oeuvre de l'évaluation formative*

La mise en oeuvre de l'évaluation formative peut recourir à des modalités variées mais elle amène, dans tous les cas, des transformations significatives; en effet, la pratique de l'évaluation formative

> ...exige des changements en profondeur sur la pratique de l'évaluation sommative, mais aussi sur la planification de l'enseignement ainsi que sur les stratégies d'enseignement et de corrections qui sont utilisées. (...) (elle exige) une réelle clarification des quelques compétences de base que chaque cours d'une discipline, que chaque discipline ayant place dans un programme et que chaque programme pris dans son ensemble entendent faire acquérir aux étudiants.[1]

Selon les conceptions qu'une enseignante ou un enseignant se fait de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, les transformations exigées seront plus ou moins radicales, la situation souhaitée sera plus ou moins nouvelle par rapport à la pratique habituelle. Mogenier et Parisot diront, à ce propos: «Pour l'enseignant qui considère son rôle comme la transmission d'un savoir qui doit être contrôlé et noté ou apprécié en fin de circuit, une impasse se dévoile. Le déplacement à opérer est considérable.[2]»

Outre le déséquilibre provoqué chez le personnel enseignant et les résistances qui peuvent se manifester à ce niveau, diverses autres difficultés peuvent se présenter lors d'une démarche d'implantation de l'évaluation formative, les principales étant probablement dues à l'importance accordée à l'évaluation sommative (place prépondérante dans les politiques d'évaluation des apprentissages, influence sur les règles relatives à l'abandon de cours, impact marqué sur l'image de l'établissement par le biais d'un taux d'échecs plus ou moins élevé) et à l'habitude donnée aux élèves de subir très fréquemment des évaluations «qui comptent». Paul Forcier dira à ce sujet :

---

1. FORCIER, Paul. «Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement», *Pédagogie collégiale*, vol.3, n°3, février 1990, p. 27.
2. MOGENIER et PARISOT. 1983, p. 73. Ce texte émane du CEPEC (Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil) de Lyon.

> À mon point de vue, il y a une seule façon de mener à terme un projet d'évaluation formative, avec des chances raisonnables de réussite : faire en sorte que tous les élèves inscrits à un programme soient plongés dès leur arrivée au collégial dans une pédagogie où l'évaluation sommative n'est pas un pain quotidien qui vient récompenser la réussite ou punir l'échec d'apprentissages ponctuels et pointus, mais une denrée rare qui, occasionnellement, vient sanctionner un apprentissage significatif et qui a eu le temps d'être réalisé.[1]

On peut ajouter que, pour implanter l'évaluation formative, il faut se garder de deux pièges : d'une part, vouloir faire trop et trop rapidement (il n'y a rien de tel que le manque de réalisme et les missions-suicides pour tuer le projet le plus valable), d'autre part, se bercer d'illusions, se dire qu'on a intégré l'évaluation formative à son enseignement parce que, de temps à autre, on observe nos élèves au travail ou qu'on dialogue avec la classe sur un sujet à l'étude.

De l'ensemble de ces considérations, on peut dégager quelques grandes étapes d'implantation de l'évaluation formative :

1. expliciter comment on conçoit l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, en s'attardant notamment aux rôles de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative;
2. exprimer les insatisfactions qui sont les nôtres en rapport avec l'évaluation des apprentissages; exprimer les avantages qu'on voit à l'évaluation formative ainsi que les réserves qui nous habitent à ce sujet;
3. prendre conscience de possibles modalités de mise en oeuvre de l'évaluation formative, prendre connaissance d'instruments qui ont été expérimentés, qui ont fait leurs preuves;
4. identifier les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires des cours et programmes dans lesquels on veut implanter l'évaluation formative : compétences à acquérir, connaissances à maîtriser, habiletés et attitudes à manifester;
5. choisir, adapter ou concevoir des modalités et des instruments d'évaluation formative appropriés à notre pratique et les y intégrer de façon progressive mais systématique; l'évaluation formative doit être harmonisée avec l'évaluation sommative et toutes deux doivent être congrues avec les objectifs qui ont été retenus;
6. constituer des réseaux de collègues pour alimenter, soutenir et coordonner les interventions de chacune et de chacun.

---

1. FORCIER, Paul, *op. cit.*, p. 27.

Le présent dossier apporte une contribution modeste, mais non négligeable, croyons-nous, au troisième et au cinquième de ces six temps.

Nous avons constitué ce dossier parce que nous avons la conviction que l'intégration de l'évaluation formative à l'enseignement amène une amélioration significative des apprentissages réalisés par les élèves. De plus, et c'est un effet secondaire heureux, parce que la réflexion sur l'évaluation formative, l'implantation et la pratique de celle-ci mènent à des questions qui sont au coeur même de l'enseignement et de l'apprentissage.

# II.
# Quelques éléments théoriques : *Les principaux concepts*

La section qui suit peut être lue de différentes façons. Si vous voulez repérer une définition ou vous faire rapidement une idée sur le sens des expressions les plus couramment utilisées dans ce dossier, vous pouvez vous contenter de consulter les pages de droite. Si vous voulez approfondir un peu plus un concept, vous pouvez lire ce qui apparaît, en vis-à-vis, sur la page de gauche.

Pour les références supplémentaires, vous pouvez consulter la section *Pour en savoir plus...* qui apparaît à la fin de ce dossier.

page (de droite)


L'évaluation 3

Trois types d'évaluation :
- évaluation formative 5
- évaluation sommative 7
- évaluation diagnostique 11
- comparaison de ces trois types d'évaluation 13

L'évaluation formative :
- les trois temps 15
  - la cueillette d'informations 17
  - le jugement 23
  - la décision, l'intervention 25
- l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation 29

L'*assessment* 31

En s'inspirant d'un cadre défini par Noizet et Caverni (1978)[1] ainsi que par Bonniol (1981), Scallon (1988, tome 1, p. 26) découpe ainsi le processus d'évaluation, en précisant que «ce n'est pas le jugement qui est le terme du processus mais bien une action concrète à poser»:

- la collecte d'informations, la prise d'indices, c'est-à-dire l'observation de «ce qui est»;
- la constitution d'un modèle de référence, d'un standard ou d'un point de repère correspondant au «ce qui devrait être» dans l'esprit de la personne qui évalue;
- la comparaison entre «ce qui est» et «ce qui devrait être» et ce, sur la base d'un ou de plusieurs critères;
- l'expression d'un jugement d'ensemble pour justifier une action à poser, une décision à prendre.

Scallon fera aussi remarquer que, dans la réalité, ces étapes ne sont pas indépendantes et cloisonnées.

Howe, quant à lui, identifie trois temps dans la pratique de l'évaluation (*Pédagogie collégiale*, vol. 4, nº 4, mai 1991, p. 9) :

- la mesure, qui consiste à recueillir des informations et à les rendre signifiantes, habituellement au moyen de symboles (chiffres, lettres, etc.);
- l'évaluation, le jugement de valeur, fondé sur une comparaison entre les données recueillies et des critères;
- la décision, l'intervention.

Ces deux modèles concordent si l'on considère que le deuxième élément du modèle de Scallon est implicite dans la seconde étape du modèle de Howe. L'évaluateur doit disposer d'un modèle de référence au moment où il entreprend l'observation, quitte à ce que ce modèle se précise ou se modifie en cours d'évaluation.

1. Le modèle de Noizet et Caverni est illustré par un schéma de concepts que vous trouverez, à titre d'exemple, dans l'instrument EFI6 : «Schématisation de concepts».

## L'évaluation

### Une définition

> «Cueillette et traitement d'informations qualitatives et/ou quantitatives ayant pour but d'apprécier le niveau d'apprentissage atteint par le sujet par rapport à des objectifs, en vue de juger d'un cheminement antérieur et de prendre les meilleures décisions quant à un cheminement ultérieur.»[1]

L'évaluation est un processus complexe dans lequel on peut identifier différentes étapes.

### Les trois temps de toute évaluation

- cueillette et traitement d'informations selon une démarche plus ou moins formelle, pouvant comprendre l'établissement d'une mesure;
- jugement;
- décision, intervention.

La réalisation de ces étapes est fortement influencée par le type de décisions auquel on veut que l'évaluation donne lieu. Ainsi, la cueillette d'informations et le jugement porté à partir de celles-ci se feront de façons différentes selon qu'il s'agit de décider d'orientation ou d'ajustements préalables à l'enseignement (évaluation diagnostique), d'ajustements à apporter à l'enseignement ou à l'apprentissage en cours de route (évaluation formative) ou de promotion, d'obtention d'un diplôme (évaluation sommative).

Nous allons maintenant nous attarder à faire la distinction entre l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation diagnostique, puis nous reviendrons sur chacun des trois temps de l'évaluation.

---

1. LEGENDRE, 1988, p. 254.

Scallon ajoute :

> «En dépit de cette définition rigoureuse, l'évaluation formative se présente avec assez de souplesse pour admettre les appropriations les plus variées. (...) l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue dont la fonction essentielle est la régulation des apprentissages et ce, quels que soient l'intensité de la pédagogie de la maîtrise (...), l'objet de la régulation (...), le niveau d'apprentissage atteint (...), le mode d'organisation pédagogique (...), la méthodologie (...), l'auteur de l'évaluation (...) et la matière ou la discipline d'enseignement.»[1]

Autres définitions :

De Landsheere propose la définition suivante de l'évaluation formative :

> «Évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.
>
> «L'expression "évaluation formative", due à Cronbach et à Scriven, marque bien que l'évaluation fait, avant tout, partie intégrante du processus éducatif normal, les "erreurs" étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations "pathologiques". L'évaluation formative permet aussi de déterminer si un élève possède les pré-requis nécessaires pour aborder la tâche suivante, dans un ensemble séquentiel.»[2]

Noizet et Caverni diront :

> «L'évaluation formative est celle qui intervient au cours d'un apprentissage. Son principe consiste, compte tenu d'un objectif pédagogique préalablement choisi - par exemple, dans une classe de mathématiques, la maîtrise des relations d'ordre - et d'un programme d'apprentissage préalablement établi, à vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif.»[3]

La plupart des auteurs présentent différentes modalités ou approches de mise en oeuvre de l'évaluation formative. Nous indiquons ici certaines distinctions que l'on rencontre :

- approches informelles / méthodologies instrumentées (Scallon, 1988, tome 2, p. 2-5)
- évaluation formative intégrée à des formules pédagogiques / évaluation formative recourant à des dispositifs de mesure (Howe, *Pédagogie collégiale*, vol. 4, nº 4, mai 1991, p. 6-13)
- évaluation formative interactive / évaluation formative rétroactive (Allal, 1979 et Groupes Démarches, tome 2, 1987, p. 69-70)
- évaluation formative interactive / évaluation formative différée (Scallon, 1988, tome 1, p.135 et p. 147)
- évaluation formative interactive / évaluation formative d'étape (Legendre, 1988, p. 260)
- évaluation formative qualitative / évaluation formative quantitative (Scallon, 1988, tome 1, p. 39 et p. 44, tome 2, p. 202-210; Howe, *Pédagogie collégiale*, vol. 4, nº 4, mai 1991, p. 10)

Abrecht dégage huit lignes de force de l'évaluation formative, que nous résumons ici : elle s'adresse à l'élève, fait appel à une prise de conscience de son apprentissage, fait partie de l'apprentissage plutôt que de l'entrecouper, doit être souple parce qu'elle cherche à s'adapter à une situation individuelle, s'intéresse aux processus autant qu'aux résultats, fait suivre l'observation d'une action sur l'apprentissage ou sur l'enseignement, ne se contente pas de prendre acte des difficultés mais essaie de les comprendre et d'y pallier, éclaire non seulement l'élève sur son apprentissage mais aussi l'enseignant sur ses stratégies pédagogiques (1991, p. 26-27)

---

1. SCALLON, 1988, tome 1, p. 156-157.
2. DE LANDSHEERE, G., Le Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, 1979.
3. NOIZET et CAVERNI, 1978, p. 19.

## L'évaluation formative

### Une définition

> «Un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés.»[1]

### Trois caractéristiques essentielles

L'évaluation formative :

- présente une certaine continuité ou régularité;
- a comme intention d'assurer la progression de l'apprentissage;
- identifie des ajustements appropriés concernant la démarche d'apprentissage ou les stratégies d'enseignement.

### Commentaires

La troisième de ces caractéristiques met en lumière que l'évaluation formative ne concerne pas seulement le sujet et son apprentissage : elle porte aussi sur l'enseignement,

> «sur toutes les composantes et les relations présentes dans la situation pédagogique (...) en vue d'en connaître la qualité et d'y remédier si nécessaire.»[2]

> «Dans le cas d'une évaluation formative l'objectif est (...) d'obtenir une double rétroaction, rétroaction sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre, rétroaction sur le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.»[3]

---

1. SCALLON, 1988, tome 1, p.155.
2. LEGENDRE, 1988, p. 260.
3. NOIZET et CAVERNI, 1978, p. 19.

On lira avec intérêt sur ce sujet :

Jean-Pierre GOULET, «Sur la vague de l'évaluation continue», *Pédagogie collégiale*, vol. 3, no 1, septembre 1989, p.26.
Hermann GUY, «Doit-on noter en évaluation formative?», *Lignes pédagogiques*, vol. 2, no 1, cégep de Rimouski, septembre 1988.
Paul FORCIER, «Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement», *Pédagogie collégiale*, vol. 3, no 3, février 1990, p. 25-28.
Gérard SCALLON, *L'évaluation formative des apprentissages*, tome 1, La réflexion, section 2.4, p. 75-101. (Vous trouverez ci-dessous des extraits de cette section.)

Quelques extraits de l'ouvrage de Scallon, tiré de la section 2.4 du tome 1: La réflexion

> Du point de vue de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, l'évaluation formative présente des liens étroits de complémentarité avec l'évaluation diagnostique. Par contre, à partir du même point de vue, l'évaluation formative et l'évaluation sommative ne sont pas aussi faciles à harmoniser. Ces deux types d'évaluation ne relèvent pas du même esprit et ne répondent pas forcément aux mêmes demandes du système scolaire. Pour traiter de cette question, il apparaît nécessaire d'examiner certains caractères de l'évaluation sommative, acquis avec le temps, qui menacent de contaminer toute pratique d'évaluation formative et, à la rigueur, lui enlever son sens véritable. (p. 75)
>
> Au Québec, comme dans plusieurs pays, il fut un temps où le passage d'une classe à une autre, où la sanction des études à la fin d'un niveau d'enseignement étaient basés sur la seule réussite à des examens de fin d'année. Aujourd'hui, nul ne songe à rétablir l'usage d'un seul examen terminal ou de plusieurs examens terminaux comme pratique d'évaluation des élèves au terme d'un programme d'études ou d'un cours. Cette pratique a été abandonnée pour plusieurs raisons. (...) C'est sur la base de ces critiques que De Landsheere (1974) a introduit la notion d'évaluation continue. Sans doute, De Landsheere a-t-il insisté sur une pratique d'évaluation continue au moyen de l'évaluation formative, mais il a traité aussi d'une pratique d'évaluation continue à travers des modalités d'évaluation sommative, ce qui implique que certaines décisions prises en fin d'année ne doivent plus s'appuyer sur des résultats obtenus à un seul test mais sur l'ensemble du travail des élèves réalisés en cours d'année (1974, p.238) (p. 76).
>
> Aux enseignements collégial et universitaire, l'évaluation sommative continue se résume à des examens et des travaux d'étapes qui, combinés à un examen final dans certains cas, contribuent à une note globale. Les auteurs du rapport (Conseil supérieur de l'éducation, 1983) font remarquer un phénomène qui s'apparente à une autre forme de contamination entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative : dans certains cours d'enseignement universitaire, l'évaluation sommative sert à l'évaluation formative (Conseil supérieur de l'éducation, 1983, p. 112). (p. 77)
>
> L'évaluation formative des apprentissages, qui est forcément continue, doit se tailler une place dans ce canevas d'évaluations sommatives ponctuelles et s'en distinguer. La tentation de se servir de l'évaluation formative à des fins d'évaluation sommative demeure toujours irrésistible tant que les contresens de cette pratique n'ont pas été mis en évidence. Pour aborder cette question, il faut retourner à l'acte d'évaluation et réexaminer ce qu'on entend habituellement par évaluation sommative. (p. 78)

Suite p. 8

## L'évaluation sommative

### Une définition

> «Ce type d'évaluation est caractérisé essentiellement par un "jugement" posé sur l'élève (...) et ce, seulement après que l'apprentissage ou l'enseignement ont eu lieu. Le moment de l'évaluation sommative se situe donc à la fin d'une étape, d'un cours ou d'un programme d'études, selon la période d'enseignement et d'apprentissage considérée. (...) [la fonction première] de l'évaluation sommative est d'établir, d'une façon plus générale, le degré auquel les objectifs d'un cours ou d'une partie importante de celui-ci ont été atteints.»[1]

### Trois caractéristiques essentielles

L'évaluation sommative :

- cherche à évaluer l'atteinte d'objectifs au terme d'un processus d'apprentissage;
- porte donc sur des unités d'ampleur importante : cours ou partie importante d'un cours, programme;
- sert à des décisions de classement, d'équivalence, de promotion, de certification.

### Commentaires

L'intégration de l'évaluation formative à l'enseignement nécessite de bien faire la distinction entre évaluation formative et évaluation sommative, de réserver à chacune la place et le rôle qui lui reviennent. Comme il a été dit dans l'introduction de ce dossier, ceci implique, dans bon nombre de cas, de revoir la façon de faire l'évaluation sommative. En effet, au fil des années, avec la volonté de contrer certains «effets pervers» et certaines faiblesses d'une évaluation sommative qui recourait quasi uniquement à des examens «de fin d'année», avec le désir de suivre de plus près le travail des élèves, avec le souci d'économiser l'énergie (on consacre temps et énergie à corriger des travaux, autant s'en servir pour que ça compte), la pratique de l'évaluation sommative s'est considérablement modifiée. Les nouvelles pratiques sont, dans bon nombre de cas, empreintes de contresens dont il importe de prendre conscience si l'on veut que chaque forme d'évaluation joue bien son rôle. À ce sujet, Scallon ira jusqu'à dire: «D'un point de vue s trictement logique (...) l'évaluation formative ne peut en aucun cas être au service d'une pratique d'évaluation continue à fonction sommative.» (Voir les extraits de Scallon cités en pages 6 et 8 du présent dossier)

1. Scallon, 1988, tome 1, p.71

Suite de la p. 6

Il n'est pas certain que ce qui a été désigné par l'expression «évaluation continue à fonction sommative» soit véritablement de l'évaluation des apprentissages et des étudiants au sens strict. La pratique de l'évaluation continue s'apparente plutôt à un système de rétribution où des points sont comptabilisés pour diverses raisons, dont la principale, bien sûr, est l'excellence du rendement. Dans ce système de rétribution, l'effort, qui se traduit par des extra, amène des bonis, et les fautes de négligence ou les signes de paresse, des pénalités. De plus, les conditions de réalisation de certains travaux ou de certains devoirs ne sont pas toujours contrôlées et ne sont pas forcément comparables d'un élève à l'autre. (p. 78)

Avec la pratique de l'évaluation formative, il y a lieu de croire que l'évaluation sommative, loin d'être éliminée, pourrait se présenter avec plus de rigueur : elle ne devrait plus être diluée dans une succession d'apprentissages immédiats, à court terme ou inachevés, ni dans une sommation d'événements plus ou moins lointains pour constituer un bilan à produire au terme d'une progression. (p. 84)

Le système de points accumulés en vue d'un «bilan» ne passe pas l'examen du point de vue de l'évaluation sommative dont la fonction véritable, faut-il le rappeler, est de faire état des acquis réalisés par les élèves tels qu'ils apparaissent au terme d'une progression ou d'une séquence importante d'apprentissages. Rigoureusement parlant, il ne doit pas s'agir d'un résumé d'états successifs plus ou moins lointains par rapport au moment où l'évaluation sommative est réalisée. (p. 80)

Le système de points accumulés en vue d'un «bilan» ne passe guère plus l'examen du point de vue de l'évaluation formative. Il est un principe sur lequel il faudrait insister davantage : c'est que toute prise d'information au cours d'un processus d'apprentissage, en cours d'année par exemple, produit une image fugitive du rendement de l'élève. Elle est fugitive en ce sens qu'elle peut être modifiée dans le sens d'un correctif ou d'une amélioration de la performance. Le jugement ou l'état de satisfaction ou d'insatisfaction qui caractérisent l'acte d'évaluation formative ne peuvent donc logiquement être consignés dans un rapport écrit, soit pour être communiqués à l'extérieur de la classe, soit pour être fondus à d'autres jugements de même nature pour produire tôt ou tard un jugement global et définitif. Dans la mesure où les performances observées ou évaluées en cours de route sont «modifiables», ce qu'il faut toujours avoir à l'esprit pour les actes d'évaluation formative, le «bilan» fondé sur ces premières observations risque fort d'être tout simplement invalidé après un certain temps. De plus (...) ce n'est pas toujours l'élève qui est jugé en évaluation formative. En cas de non-maîtrise d'une performance chez une bonne majorité d'élèves, on remettra en question le moment de l'évaluation ou la démarche pédagogique, et non pas chaque élève pris comme individu. D'un point de vue strictement logique, on voit donc que l'évaluation formative ne peut en aucun cas être au service d'une pratique d'évaluation continue à fonction sommative. (p. 81)

Commentaires

*Sur le premier sens*

> «Ainsi entendue, l'évaluation diagnostique est peu pratiquée, car on estime la plupart du temps que la réussite, même avec une note de 60%, d'un cours préalable témoigne d'une maîtrise suffisante des habiletés nécessaires à l'accession à un niveau supérieur. Tel n'est malheureusement pas le cas comme le démontrent les taux élevés d'échecs, particulièrement en mathématiques et en sciences, au cours de la première session au niveau collégial.»[1]

*Sur le second sens*

Conçue ainsi l'évaluation diagnostique peut être utile au début de chaque séquence d'apprentissage abordant un champ nouveau de connaissances. Elle permet d'identifier les acquis des élèves en rapport avec ce champ d'étude et d'identifier si les conceptions déjà acquises sont susceptibles de favoriser l'apprentissage ou de l'entraver.

On peut élargir le portrait tracé par cette forme d'évaluation diagnostique pour englober les habiletés en plus des connaissances.

On peut aussi mettre l'accent lors de l'évaluation diagnostique sur l'explication des déficiences ou des difficultés constatées.[2]

L'évaluation formative et l'évaluation diagnostique sont apparentées; d'ailleurs, Legendre débute ainsi la définition de l'évaluation formative : «Mode d'évaluation à fonction diagnostique...».[3]

- Parce qu'elle vise à *identifier les difficultés rencontrées*, toute évaluation formative a une certaine valeur diagnostique.

- Pour faciliter l'identification de *correctifs appropriés*, identification qui constitue une des caractéristiques fondamentales de l'évaluation formative, il est aussi utile de *comprendre à quoi tiennent les difficultés rencontrées*. On peut s'interroger, par exemple, sur l'origine des erreurs observées systématiquement dans les productions des élèves : s'agit-il de difficultés inhérentes à l'apprentissage et avec lesquelles il faut apprendre à composer ou de difficultés qui pourraient être évitées, du moins en partie, par l'utilisation d'approches pédagogiques ou didactiques différentes? Quel est le problème de fond que manifestent les difficultés observées? Un tel diagnostic facilitera l'identification de mesures correctives appropriées. Il y a là un autre rapprochement entre évaluation formative et évaluation diagnostique.

1 SAINT-ONGE et GAUTHIER, 1986, p. 131.
2. Voir SCALLON, *Prospectives*, 1974, p. 263-269.
3. LEGENDRE, *op. cit.* 1988, p. 260.

## L'évaluation diagnostique

### Définitions

Contrairement aux expressions «évaluation formative» et «évaluation sommative» dont le sens varie très peu d'un auteur à l'autre, l'expression «évaluation diagnostique» couvre des significations qui sont assez variées sans être totalement incompatibles.

Voici deux sens assez courants.
Dans chacun des deux sens, nous avons souligné les caractéristiques essentielles.

*Premier sens*

«L'évaluation diagnostique a comme objet l'évaluation des objectifs que l'élève doit avoir atteints avant de débuter un cours donné; elle porte donc sur la maîtrise des habiletés préalables au cours. Ainsi, si l'évaluation formative est pratiquée tout au long d'un cours, l'évaluation diagnostique, quant à elle, ne le sera qu'avant le début du cours et conduira à des prises de décision telles que :

- admission au cours si les habiletés préalables sont maîtrisées,
- prescription d'un correctif avant le début du cours si les habiletés préalables non maîtrisées sont relativement simples,
- inscription à un cours moins difficile ou différent, si les habiletés préalables non maîtrisées sont nombreuses ou relativement complexes.»[1]

*Second sens*

«Lorsqu'en début de session l'enseignant veut vérifier quelles sont les "bases" sur lesquelles il peut commencer son enseignement, il doit identifier les apprentissages sur lesquels il peut compter et ceux qu'il doit dès le départ rectifier. Il analyse alors, en quelque sorte, les connaissances des élèves, pour discriminer entre ce sur quoi il peut compter et ce qu'il devra corriger. Pour guider son action, il doit faire l'inventaire, dresser un portrait réaliste de l'état des connaissances des élèves. Il doit, pour cela, préparer une évaluation lui permettant de dresser un tableau de la situation, une évaluation diagnostique.»[2]

### Commentaires

Selon le sens qu'on lui donne, l'évaluation diagnostique peut donner lieu à des décisions relatives à l'orientation des élèves (soit vers une voie d'études, soit vers un cours ou un autre, avec ou sans mesures correctrices ponctuelles) ou encore intervenir au début d'un cours pour aider à établir l'orientation de celui-ci (ajustement des contenus ou de l'approche selon qu'on a mis l'accent sur l'*identification* des apprentissages déjà faits par les élèves, avec un intérêt net pour les connaissances, ou encore sur l'*explication* des déficiences ou des difficultés anticipées).

1. SAINT-ONGE et GAUTHIER, *op. cit.*, p. 131.
2. *Ibid.*, p. 97.

## Comparaison de ces trois types d'évaluation

Voyons maintenant comment se comparent évaluation formative, évaluation sommative et évaluation diagnostique selon quatre caractéristiques :

- la répartition dans le temps;
- la nature des objets d'évaluation;
- la nature des décisions auxquelles l'évaluation donne lieu;
- le destinataire du jugement porté.

| | *Évaluation diagnostique* | *Évaluation formative* | *Évaluation sommative* |
|---|---|---|---|
| *répartition dans le temps* | avant l'apprentissage; en début de séquence<br><br>de façon ponctuelle | pendant l'apprentissage; au terme d'une étape<br><br>de façon régulière, continue | après l'apprentissage; au terme d'une séquence importante<br><br>de façon ponctuelle |
| *objets d'évaluation* | capacités ou connaissances préalables | progression dans l'apprentissage, processus et résultats (maîtrise de connaissances, d'habiletés, etc.) [petites unités] | atteinte des principaux objectifs poursuivis<br><br>[unités d'une certaine ampleur] |
| *décision* | orientation des élèves ou ajustements préalables de l'enseignement | ajustements de l'enseignement ou de l'apprentissage en cours de route | promotion, obtention d'un diplôme |
| *principaux destinataires* | administration scolaire; enseignante ou enseignant | élèves, enseignante ou enseignant | administration scolaire |

## Les trois temps

Nous nous intéresserons, dans ce qui suit, aux trois temps de toute évaluation (la cueillette d'informations, le jugement, la décision) en mettant en lumière comment ceux-ci se concrétisent dans le contexte de l'évaluation formative. Si nous faisons allusion à l'évaluation sommative ou à l'évaluation diagnostique, au passage, ce sera pour permettre de saisir plus clairement ce qui caractérise l'évaluation formative.

## La cueillette d'informations (observation, mesure)

Comme le souligne Cardinet[1],

> «la nature des informations requises varie selon le type d'évaluation considéré et les instruments appropriés pour recueillir chaque type d'informations auront donc aussi des caractéristiques différentes».[2]

Scallon abondera dans le même sens :

> «Les informations utiles à l'évaluation formative présentent (...) un caractère nettement différent de celles habituellement recueillies dans la pratique évaluative traditionnelle, ou du moins dans une pratique d'évaluation à fonction sommative.»[3]

On peut ajouter qu'outre les informations recueillies et les instruments utilisés, le traitement des informations sera différent. Ainsi, en évaluation sommative, pour satisfaire aux exigences du système scolaire, on recourt systématiquement à des instruments structurés et on cherche à traduire les résultats obtenus par une mesure. En évaluation formative aussi, on pourra tirer profit d'instruments formels qui donnent lieu à une mesure, mais on exploitera également des modes de cueillette d'informations plus informels; on mettra ainsi avantageusement l'accent sur l'**observation** et sur la description de la situation (plutôt que sur l'établissement d'une **mesure**) et cela sera d'autant plus vrai que l'intérêt portera de façon plus marquée sur les processus d'apprentissage.

Cet intérêt, en évaluation formative, pour les approches plus informelles de cueillette d'informations s'explique principalement par des considérations pédagogiques et pratiques (plutôt que par des considérations docimologiques) : supériorité de l'information qualitative et personnalisée sur l'évaluation quantifiée lorsqu'il s'agit de suggérer des correctifs, fiabilité suffisante du jugement d'expert du professeur dans ce contexte, souci d'interrompre le moins souvent possible le processus d'enseignement-apprentissage, souci de réduire le fardeau des corrections, supériorité de la description sur le recours à des notes lorsqu'il s'agit d'aider l'élève à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage, ...

**Une définition de « mesure »**

> La mesure consiste à recueillir des informations et à les rendre signifiantes, habituellement au moyen de symboles situés sur une échelle quelconque (chiffres, lettres, etc.). (Howe, *Pédagogie collégiale*, mai 1991)

**Une définition d'«observation»**

> «Procédé par lequel on constate, à l'aide d'indicateurs, les caractéristiques d'une action ou d'un processus, en prenant soin de ne pas déranger, orienter ni modifier l'action ou le processus en cours.»[4]

---

1. CARDINET, J., *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1986, 269 p.; l'extrait cité ici est tiré de l'article de Robert Howe (*Pédagogie collégiale*, vol.4, n° 4, mai 1991, p.8-12).
2. *Ibid*, p. 248.
3. SCALLON, *op. cit.*, p. 31.
4. LEGENDRE, *op. cit.*, p. 427.

Un commentaire de Scallon:

Le terme **mesure** ne peut pas être considéré, en évaluation des apprentissages, au sens strict, comme on l'interprète dans les sciences expérimentales, par exemple.
Même si la note attribuée à un travail ou à un examen est le résultat d'une quantification,

> «on ne saurait appeler "résultat de mesure" au sens strict le fruit de ce procédé de quantification à moins de prétendre que chaque bonne réponse aux questions d'un examen correspond à la notion d'unité de mesure. Or la pratique des examens révèle que, dans la plupart des cas, les questions posées sont habituellement de degrés variés de difficulté, ce qui empêche logiquement de considérer les bonnes réponses (ou les mauvaises) comme étant des unités d'égale valeur.»[1]

Même si on pondère différemment les réponses aux diverses questions ou qu'on prévoit une pénalité pour les mauvaises réponses dans le cas où la probabilité de réussir au hasard est assez élevée, la note attribuée à un examen de type objectif est un pseudo-résultat de mesure.[2] Et cette réserve vaut aussi pour les examens de synthèse visant un registre étendu d'objectifs en rapport avec des tranches importantes de matière ainsi que pour les procédures d'évaluation de performances ou de productions complexes qui conduisent à une note chiffrée globale. [3]

Deux commentaires de Howe:

> «On pourra s'interroger sur la validité d'une évaluation basée sur l'observation de ce que font ou disent les étudiants pendant le processus d'apprentissage plutôt que sur des instruments de mesure.
>
> «Si l'on s'assure de l'impartialité du jugement, il faut cesser de chercher l'objectivité absolue auprès de tests écrits et de notes chiffrées. En évaluation des stages, par exemple, il est admis que l'observation de l'enseignant ou du superviseur de stage est subjective. Mais cette subjectivité garde toute sa légitimité car elle est fondée sur la capacité d'expertise reconnue à l'observateur. La mesure est subjective, mais elle est fondée sur un jugement expert reconnu.
>
> «Par ailleurs, on admet que la nature des décisions à prendre conditionne le type et les qualités docimologiques de l'instrument à utiliser lors de la mesure. Plus la décision a des conséquences délicates, plus il faut être méticuleux dans la validation des instruments de mesure. Ici, en évaluation formative, les décisions à prendre, si importantes soient-elles, permettent d'utiliser des processus de cueillette d'information plus spontanés, plus informels.»[4]

En évaluation formative, les dispositifs de mesure

> «resteront toujours pertinents et on continuera à en faire usage avec d'autant plus de profit qu'on pourra trouver à en réduire les inconvénients ou à augmenter l'efficacité, par exemple, du testing informatisé.
> Mais on admettra aussi que l'usage de formules pédagogiques, dans le cadre de l'évaluation formative (approches évaluatives plus informelles), comporte plusieurs avantages :
> - toutes ces formules servent directement à l'apprentissage;
> - les étudiants y sont engagés activement;
> - en conséquence, toutes ont le pouvoir de fournir des renseignements au professeur sur l'évolution des apprentissages;
> - elles ne nécessitent aucune rédaction ni correction d'examen;
> - elles n'obligent à aucune interruption du processus d'enseignement ou d'apprentissage.»[5]

---

1. SCALLON, 1988, tome 1, p. 27.
2. *Ibid.* p. 39.
3. *Ibid.* p. 28.
4. HOWE, *Pédagogie collégiale*, mai 1991, p. 10.
5. *Ibid.* p. 12.

**Commentaires**

La mesure est **une** forme possible de collecte et de traitement de l'information. Le recours à un symbole ou à une lettre pour rendre une information signifiante est un mode de traitement particulièrement approprié lorsqu'il s'agit de prendre des décisions de l'ordre du classement ou de la promotion. Dans un tel contexte, en effet, il faut pouvoir comparer des résultats à un seuil de réussite ou encore comparer entre eux les résultats de différents élèves, toutes opérations qui sont facilitées par le recours à l'utilisation de mesures qu'on appelle communément des notes.

Il ne faut toutefois pas oublier que les notes ne sont pas toujours riches d'informations: leur degré de représentativité des résultats de l'apprentissage est fonction de la qualité des instruments de mesure et de la rigueur avec laquelle ils ont été utilisés. De plus, elles sont inintelligibles en dehors de leur contexte.

Dans de bonnes conditions, la «note» peut donner une idée suffisamment juste du niveau de l'apprentissage pour qu'on puisse identifier *s'il est pertinent* de revenir sur certains apprentissages, de suggérer des activités correctives ou complémentaires. Il y a là une utilisation pertinente d'instruments de mesure dans un contexte d'évaluation formative où l'on est intéressé par **le niveau de maîtrise d'un objectif**.

Cependant, si une note peut informer, dans les meilleures conditions, sur le niveau des apprentissages, elle n'informe toutefois pas sur **l'état de l'apprentissage**, sur les difficultés rencontrées, sur les stratégies d'apprentissage utilisées; elle donne donc peu d'indications sur *le choix* des ajustements à apporter, des activités correctives ou complémentaires à suggérer. Dans la mesure où l'on s'intéresse, en évaluation formative, aux processus tout autant sinon plus qu'aux résultats de l'apprentissage, il sera tout à fait approprié de ne pas se contenter d'une mesure brute (et parfois brutale) mais de s'attarder plutôt à dresser un portrait. En ce sens, on recourra avantageusement, comme on l'a dit précédemment, à des modalités d'évaluation formative qui sont plus informelles et qui mettent l'accent sur la description et la compréhension de la situation observée. On peut toutefois trouver un certain intérêt à attribuer des notes à des épreuves d'évaluation formative : celles-ci ne serviront pas au calcul de la note finale en évaluation sommative mais elles diront à l'élève quelle note son travail est susceptible de lui rapporter lorsque les apprentissages seront sanctionnés de façon sommative, s'il n'a pas d'ici là progressé dans son apprentissage.

• • •

Il n'est pas inutile de remarquer que, même dans les meilleures conditions, la mesure en évaluation des apprentissages n'a pas la puissance qu'elle a dans les sciences physiques, par exemple. En effet, la mesure est une description codée de l'état d'une variable. Le code utilisé, lettre ou chiffre, peut receler plus ou moins d'informations, permettre des opérations mathématiques et en interdire d'autres. Ainsi, en évaluation des apprentissages, les résultats de la mesure appartiennent généralement à une échelle ordinale, c'est-à-dire que les résultats peuvent être ordonnés, qu'on peut établir qu'un résultat est plus ou moins élevé qu'un autre. Ils sont rarement assez précis pour qu'on puisse dire qu'il y a entre 50 et 60, par exemple, le même écart qu'entre 80 et 90; et leur précision ne permet pas de dire que 80 vaut deux fois plus que 40.

On pourra faire porter l'attention sur :

- *une seule capacité, une seule habileté, la maîtrise d'une méthode ou d'un concept*
  «Bien que l'évaluation formative s'intéresse à l'évolution d'apprentissages complexes, il est utile dans des étapes intermédiaires de diriger l'attention vers des tâches précises, clairement circonscrites, où l'ensemble des questions ou problèmes constitue un tout homogène relié à une seule capacité, à une seule habileté.»
  «... la délimitation de ce qui doit être observé ne doit pas être confondue à un morcellement délibéré des apprentissages. (...) Il faut avoir à l'esprit que ce qui est observé à un moment précis du processus d'enseignement et d'apprentissage doit s'inscrire dans une perspective plus globale, à un niveau où les connaissances et les habiletés acquises doivent être intégrées, niveau qui d'ailleurs peut être lui-même le site de l'évaluation formative.»[1]

- *le cheminement utilisé, la stratégie employée, la démarche entreprise*
  Ce sont là des objets d'observation qui présentent le plus grand intérêt pour l'évaluation formative : ils sont plus que d'autres susceptibles d'instruire l'enseignante ou l'enseignant de l'état réel de l'apprentissage.
  Ce type d'observation est plus efficace s'il comporte des interactions directes professeur-élève.[2]

- *les erreurs commises*
  « ... il s'agit là d'informations privilégiées. Ce sont en effet les erreurs qui indiquent où il faut agir pour améliorer une stratégie donnée. (...) En effet, la pensée progresse toujours par l'élaboration d'un schéma approximatif que l'on corrige par la suite. On parle ainsi souvent d'essais et erreurs. Cette expression a cependant le malheur de suggérer un fonctionnement laissé un peu au hasard. En fait, il n'en est rien! Les essais sont structurés ... et les erreurs le sont également! Celles-ci fournissent de l'information à partir de laquelle est restructuré le nouvel essai. On peut donc dire que les erreurs constituent une information de premier ordre pour le professeur. (...) Dans une conception de l'évaluation centrée sur l'apprentissage comme processus, l'analyse de l'erreur devient le moyen d'entrer en relation de connaissance avec l'élève. Le professeur se sert de l'erreur comme d'une piste pour comprendre, élucider les schèmes de pensée de l'élève. Cette analyse peut amener le professeur à suggérer de nouvelles activités à travers lesquelles l'élève peut exercer et améliorer ses stratégies (...) L'erreur est alors doublement informative. Au professeur, elle indique comment réajuster ses interventions; à l'élève, elle permet d'articuler sa pensée et de la rendre plus efficace.»[3]

On pourra s'intéresser aussi à l'état d'esprit des élèves face à leur apprentissage : motivation, intérêt, perception de leur niveau de compréhension.

«En évaluation formative, la collecte des informations ne sera pas toujours centrée sur le rendement ou sur la performance (...) Comme la motivation est un facteur déterminant de l'apprentissage, la pratique de l'évaluation formative se traduira par un souci constant, de la part de l'enseignant, de détecter toute perte d'intérêt ou toute incompréhension. La perception de l'ambiance de la classe et l'observation directe des élèves pendant la réalisation d'un travail révéleront leur degré d'engagement dans l'activité en cours. Il ne s'agit pas ici de procéder par des techniques élaborées d'observation, car le but n'est pas de consigner par écrit les informations pour ensuite les communiquer. Dans une perspective de décision-action, les informations recueillies seront immédiatement investies par l'enseignant dans la régulation des mises en situation et des activités (...)»[4]

1. SCALLON, *op. cit.* p. 29 et 28
2. Voir à ce sujet : Scallon, 1988, tome 1, p. 29 (perspective cognitiviste) et Aubé, Dufort et Raymond, 1980, p.97 et p111.
3. AUBÉ, DUFORT ET RAYMOND, 1980, p. 159-160.
4. SCALLON, *op. cit.*, p. 30.

**Quelques objets d'observation dans un contexte d'évaluation formative**

- On pourra observer des productions ou des performances, en faisant porter l'attention sur :
  - une seule capacité, une seule habileté, la maîtrise d'une méthode ou d'un concept;
  - le cheminement utilisé, la stratégie employée, la démarche entreprise;
  - les erreurs commises;
  - l'ensemble d'une production ou d'une performance complexe.
- On pourra s'intéresser aussi à l'état d'esprit des élèves face à leur apprentissage : motivation, intérêt, perception de leur propre niveau de compréhension, etc.

En évaluation des apprentissages, lorsque le jugement est fondé sur une comparaison, ceci peut se faire de deux façons :

- la performance ou la production d'un élève peut être comparée à celles d'autres élèves; on dit alors qu'on a procédé à une **interprétation normative**;
- la performance ou la production d'un élève peut être comparée, à l'aide de critères préétablis, à un modèle de référence[1]; on dit alors qu'on a procédé à une **interprétation critériée**.

L'interprétation normative est principalement utilisée dans des cas où il faut sélectionner un nombre limité de personnes : il s'agit alors de repérer, dans un ensemble de personnes, en les comparant entre elles, celles qui remplissent le mieux les conditions d'admission. Dans ce type d'utilisation de l'interprétation normative, les questions ou les problèmes retenus pour composer un test ou un travail sont choisis pour mettre en évidence les différences individuelles[2]; c'est dans ce contexte qu'on retrouve des distributions des résultats qui coïncident avec la courbe normale.

En interprétation critériée, par contre, les tâches sont choisies en fonction d'une habileté à décrire, d'une compétence à établir et ce, sans se préoccuper des différences individuelles; dans ce contexte, on ne s'attend pas à ce que les performances suivent la courbe normale. Il est même probable, lorsque l'évaluation formative est intégrée à l'enseignement, que les résultats de mesure rendant compte des apprentissages effectués se concentrent dans les classes supérieures de la distribution statistique, et ceci de façon de plus en plus marquée à mesure que le processus d'apprentissage approche de son terme.

En évaluation formative, on compare généralement l'apprentissage réalisé à celui qui est souhaité, en situant l'apprentissage déjà effectué par rapport à des jalons dans une progression. On peut, par ailleurs, tirer parti d'une comparaison entre les productions de différents élèves; pour bien jouer son rôle en évaluation formative, cette comparaison, qui s'avère particulièrement intéressante dans des disciplines exigeant une part de création ou d'habiletés d'exécution, doit aider les élèves à identifier des pistes d'amélioration, à comprendre ce qui fait qu'une production ou une performance est de plus grande qualité qu'une autre, et non être l'occasion de dévaloriser certaines personnes par rapport à d'autres.

---

1. Selon Noizet et Caverni (1978, p. 69-71), le coeur de l'activité d'évaluation est constitué de la comparaison entre un produit réel (test, travail, exposé, ...) et un modèle de référence qui est, selon eux, constitué
   - d'un produit norme défini à partir des caractéristiques fondamentales de la tâche à réaliser,
   - de produits attendus, c'est-à-dire de produits dont le correcteur estime l'apparition vraisemblable compte tenu des informations dont il dispose concernant les élèves et compte tenu de ce qu'il a pu observer dans les travaux déjà évalués,
   - de repères standards.

   Les éléments de ce modèle sont liés les uns aux autres. Noizet et Caverni décrivent comment se déroule le processus d'évaluation en rapport avec ce modèle.
   (Voir la représentation schématique de ce modèle qui est reproduite à titre d'exemple dans l'instrument EFI6: «Schématisation de concepts».)
2. À ce sujet, voir Scallon, ouvrage cité, tome 1, p. 45.

## Le jugement

### Une définition

> «Étape de la démarche d'évaluation pédagogique, qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies.»[1]

### Commentaires

Cette définition du jugement est particulièrement intéressante parce qu'elle s'applique clairement tant à l'évaluation sommative qui s'intéresse à l'état de réalisation des apprentissages (au terme d'une étape importante) qu'à l'évaluation formative qui, elle, s'intéresse à la fois à la progression et à l'état de réalisation des apprentissages (à différents moments de la démarche).

D'autres définitions mettent l'accent sur la comparaison entre des productions et des critères, entre «ce qui est» et «ce qui devrait être», autrement dit, elles s'attardent à la façon de produire cet avis que l'on donnera sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages. Ces définitions, qui sont très intéressantes dans le cas de l'évaluation sommative, perdent de leur généralité dans le cas de l'évaluation formative : en effet, dans ce dernier type d'évaluation, l'avis qui sera donné ne résultera pas toujours d'une comparaison.

- Si l'évaluation formative porte sur le *résultat de l'apprentissage*, il y aura lieu de comparer le résultat obtenu à celui qui est souhaité ou encore de comparer entre eux les performances de différents élèves en cherchant, dans les deux cas, à faire apparaître en quoi et comment la performance de chacun et de chacune pourrait être améliorée.

- Par ailleurs, si à travers et au-delà des résultats obtenus, l'évaluation formative s'attarde au *processus de l'apprentissage*, à la façon dont les élèves vivent celui-ci, aux difficultés rencontrées, aux erreurs récurrentes, le jugement porté prendra la forme d'une description ou d'une explication de la situation; dans ce cas, la comparaison ne sera pas le principal fondement du jugement.

1. LEGENDRE, *op. cit.*, p. 337.

## La décision, l'intervention

En évaluation diagnostique, les décisions concernent l'orientation des élèves ou visent des orientations à donner à l'enseignement; en évaluation sommative, elles se rapportent à la promotion, à l'obtention d'un diplôme; en évaluation formative, elles visent essentiellement des ajustements de l'enseignement ou de la démarche de l'élève, une régulation de l'apprentissage. Comme dit Scallon, «C'est véritablement ce qui fait suite à l'intervention d'évaluation, pour ce qui est de l'amélioration ou du correctif, qui lui confère son caractère formatif.»[1]

Après avoir recueilli, de façon plus ou moins formelle, de l'information sur le processus d'apprentissage ou sur les résultats atteints à un moment de la démarche et après avoir porté un jugement sur la situation observée (de type «comparaison» ou de type «explication»), il s'agira de décider quels ajustements s'avèrent les plus propices à faciliter la poursuite de l'apprentissage.

Cette décision concernant les ajustements à faire peut se prendre de différentes façons :

- l'enseignant peut proposer des ajustements de l'apprentissage qui sont individualisés ou qui correspondent à des portraits-types caractérisant certains sous-ensembles d'élèves de la classe[2],

- l'enseignant peut identifier avec l'élève les ajustements pertinents,

- l'élève peut identifier lui-même les ajustements appropriés (en s'aidant d'instruments fournis par l'enseignant, après en avoir discuté avec l'enseignant, après en avoir discuté avec ses pairs, en tirant profit de ses expériences antérieures, ...),

- l'enseignant peut identifier, à travers le portrait qui se dégage de l'ensemble de la classe lors d'une étape d'évaluation formative, des modifications à apporter aux stratégies pédagogiques,

- les élèves peuvent suggérer à l'enseignant des ajustements concernant l'enseignement.

Les ajustements peuvent prendre des formes très variées et concerner différentes dimensions de l'apprentissage et de l'enseignement :

- *les activités d'apprentissage proposées aux élèves* :
  on peut ainsi prévoir des retours sur des éléments déjà travaillés à l'aide d'activités de même type que celles utilisées précédemment ou à l'aide d'activités différentes, on peut mettre de côté de façon provisoire l'élément non maîtrisé au profit d'activités introduisant un éclairage nouveau et possiblement indirect sur le sujet (mise en contexte, comparaisons, exemples d'utilisations, ...), on peut proposer des activités d'approfondissement, etc.

---

1. SCALLON, *op. cit.*, p. 155.
2. C'est là une occasion de pratiquer une pédagogie différenciée au sens où l'entend Philippe Meirieu. À ce sujet, voir en particulier : *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (p. 126-133: Pédagogie différenciée et conseil méthodologique) et *L'école, mode d'emploi* (p.101-167: Vers une école plurielle ou différencier la pédagogie).

*La communication du jugement d'évaluation*

Comme le souligne Hadji[1], dans un contexte d'évaluation formative, le jugement d'évaluation transmis à l'élève doit :

- l'instruire sur une situation de fait en lui permettant de :
  - se situer par rapport à l'objectif à atteindre ou au produit à obtenir;
  - saisir les raisons de cette «position»;
- l'aider à développer une perception positive de l'apprentissage accompli, du progrès effectué même si le résultat escompté n'est pas encore atteint.

France Fontaine[2] insiste elle aussi sur l'importance du caractère constructif de la rétroaction, sur l'importance de la clarté et de la précision des messages, sur le caractère descriptif de ceux-ci (décrire des comportements plutôt que d'énoncer des jugements globaux). Elle ajoute, entre autres considérations :

- la rétroaction doit créer une tension, une dissonance entre ce que l'individu voudrait réussir et ce qu'il a réussi. Cette dissonance doit être intériorisée par l'individu. La rétroaction doit donc faire intervenir la motivation intrinsèque plutôt qu'extrinsèque;
- la quantité d'information à transmettre à l'occasion d'une démarche de rétroaction dépend de ce que l'élève est en mesure d'utiliser plutôt que de ce que l'enseignant aimerait transmettre : il ne faut pas donner plus de feedback que l'élève peut en recevoir;
- il y a intérêt à effectuer la rétroaction le plus tôt possible après la performance, et ceci de façon fréquente (surtout si l'individu débute l'apprentissage de nouvelles habiletés);
- il faut s'assurer d'un climat favorable : choisir le moment et le bon environnement.

1. HADJI, Charles. « L'apprentissage assisté par l'évaluation (A.A.E.), mythe ou réalité?», *Cahiers pédagogiques*, n°281, février 1990.
2. Documents inédits, 1989.

- *la façon de mener l'apprentissage* :
  on suggère alors à l'élève de recourir à d'autres stratégies d'apprentissage, de s'attarder à observer comment il apprend et ce qui, dans sa façon de faire, s'avère efficace et stimulant; on l'invite à transférer, dans l'étude d'une discipline qui lui cause des difficultés, les attitudes et les stratégies qui sont les siennes dans un contexte d'études où il réussit bien; etc. Bref, on entraîne l'élève sur le terrain de la métacognition.

- *les stratégies pédagogiques* :
  on modifie alors certains aspects de la pratique pédagogique comme l'équilibre théorie-pratique, l'attention plus ou moins grande accordée aux conceptions que les élèves se font d'un sujet avant même qu'on aborde avec eux l'étude de celui-ci, l'insistance plus ou moins marquée mise à faire comprendre la portée et les limites des connaissances et des méthodes enseignées, l'enseignement plus ou moins explicite ou systématique des habiletés dont on veut stimuler le développement, etc.

En évaluation formative, dans tous les cas (sauf pour une démarche strictement auto-évaluative), l'étape de décision-intervention implique un processus de rétroaction.

**Une définition de «rétroaction»**

> La rétroaction est une démarche de communication dans laquelle l'enseignant informe l'élève de l'état de sa progression vers les objectifs visés ou lui communique un avis sur le processus de son apprentissage et dans laquelle il propose à l'élève ou encore identifie avec lui des démarches ou des correctifs propres à faciliter l'apprentissage, à favoriser l'atteinte des objectifs.

**Commentaires**

La rétroaction est inhérente à toute pratique d'évaluation formative puisque celle-ci vise à comprendre ce qui fait défaut et à proposer des façons d'y remédier.

La rétroaction est une démarche de communication : elle est donc bidirectionnelle. Elle est ainsi une occasion privilégiée d'identifier des modifications pertinentes à apporter aux pratiques pédagogiques.

La rétroaction a, de plus, un effet important sur la motivation. Comme Saint-Onge et Gauthier le rapportent,

> «...plusieurs recherches démontrent que l'information fournie à l'élève sur la qualité de ses apprentissages constitue une source de motivation pour la personne qui apprend et un ferment nécessaire à l'amélioration de sa performance».[1]

Selon les travaux de B.S. Bloom, la rétroaction agent-sujet est un élément fondamental de la réussite des apprentissages.[2]

---

1. SAINT-ONGE et GAUTHIER, *op. cit.*, p. 318.
2. LEGENDRE, *op. cit.*, p. 496.

## Évaluation par les pairs, autoévaluation

En évaluation formative il n'est pas rare de faire participer les élèves à l'évaluation de leurs productions ou de celles de leurs camarades. Cette participation est pertinente tant pour des raisons d'ordre pratique que d'ordre pédagogique.

Notons toutefois que, pour que l'évaluation puisse être assumée par l'élève, il faut planifier celle-ci en conséquence. L'enseignant doit fournir aux élèves des instruments qui soutiennent cette évaluation et éviter de demander un jugement de type «appréciation générale». Il faut préciser clairement les critères et fournir des balises concrètes. Dans ce contexte, la grille d'évaluation à échelles descriptives s'avère, par exemple, un instrument précieux.

### Considérations d'ordre pratique

L'évaluation formative, rappelons-le, doit s'exercer avec une certaine continuité, une certaine régularité. Le nombre d'observations à faire et de jugements à porter sera donc relativement élevé. Dans ce contexte, il faut éviter que l'enseignant ou l'enseignante monopolise ces pratiques, à défaut de quoi il s'ensuivra un épuisement qui mènera tôt ou tard à l'abandon de l'évaluation formative. C'est là le motif d'ordre pratique qui mène à l'évaluation par les pairs et à l'autoévaluation.

### Considérations d'ordre pédagogique

D'autre part, le recours à l'élève lui-même ou à ses pairs se justifie, plus fondamentalement, par des raisons d'ordre pédagogique. De façon progressive, l'élève peut devenir plus manifestement responsable de la progression de ses apprentissages : la pratique de l'évaluation de productions de ses pairs ou des siennes propres peut l'y aider. Par ailleurs, cette pratique de l'évaluation peut aussi contribuer au développement du sens critique.

Les méthodes de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs sont également intéressantes parce qu'elles offrent l'occasion de prendre connaissance de la façon dont les élèves se représentent un concept ou une tâche. En autoévaluation, les élèves sont amenés à considérer leur apprentissage, à identifier ce qui va bien et ce qui va moins bien, à faire part des difficultés qu'ils rencontrent : ils informent ainsi l'enseignant sur la façon dont ils ont compris les connaissances à l'étude ainsi que les tâches qu'on leur demande. Par ailleurs, comme le souligne Marcel Thouin,

> «... les élèves qui sont en interaction avec ceux qui apprennent perçoivent souvent encore mieux les difficultés de ces derniers que les apprenants eux-mêmes. Il peut être intéressant d'étudier les diverses représentations énoncées et d'en faire ressortir les sources de conflit permettant de les faire évoluer.»[1]

1. THOUIN, Marcel, «L'évaluation formative en sciences : deux perspectives», *Mesure et évaluation en éducation*, 1984, vol.7, n° 3, p. 54.

## *Assessment*

Dans la littérature pédagogique de langue anglaise on retrouve, de plus en plus souvent, le terme *assessment*. Il apparaît dans le titre de quelques ouvrages de références utilisés dans la préparation de ce dossier. Il semble donc utile d'indiquer ici brièvement de quoi il s'agit.

### Une définition

> L'*assessment* [consiste] en une observation *systématique* (ne laissant rien au hasard) d'objets *clairement identifiés*, visant à saisir la *globalité* d'une situation, *en vue de poser un jugement* prudentiel et circonstancié, qu'il soit provisoire ou décisif.[1]

### Commentaires

«Même s'il n'est pas toujours facile de saisir clairement la nuance entre les termes anglais *assessment* et *evaluation* - surtout lorsque sont associés *assessment* et *formative evaluation*-, l n'en demeure pas moins que, dans la documentation pédagogique anglophone, on ne les utilise pas indifféremment l'un pour l'autre.

«La langue française possède un terme ayant la même étymologie que le mot *assessment* : il s'agit d'«assesseur», ainsi défini dans le *Petit Robert* : "Celui qui siège auprès de quelqu'un, l'assiste dans ses fonctions ou le supplée en son absence" et, en Droit : "Adjoint à un juge, à un magistrat". Vu dans cette perspective d'assistance, l'*assessment* serait une démarche qui vise à fournir tous les éléments pouvant permettre à quelqu'un de porter un jugement. Au risque de trahir la langue de nos voisins du Sud, je serais porté à dire que l'*assessment* en pédagogie est à l'évaluation ce que l'observation médicale est au diagnostic.»[2]

«(...) il est difficile mais possible suite à une observation continue et concertée, et en ne négligeant aucun des aspects retenus comme devant être privilégiés (*assessment*), de porter un jugement juste (*evaluation*) sur la démarche des étudiants en processus de formation (*formative evaluation*) ainsi qu'au terme de leur formation (*summative evaluation*). »[3]

Voilà qui permet de saisir comment l'*assessment* est lié aux autres termes que nous avons considérés.[4]

---

1. FORCIER, *op. cit.*, p. 36.
2. *Ibid*, p. 36.
3. *Ibid*, p. 37.
4. Le terme *assessment* est aussi utilisé dans le contexte de l'évaluation de programmes ou celui de l'évaluation institutionnelle.

# III. Les instruments

## PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS

Les instruments que nous vous proposons sont répartis en deux catégories :

a) les instruments d'évaluation formative recourant à des dispositifs de mesure, instruments que nous allons regrouper sous l'appellation **évaluation formative formelle.**
Ce sont des instruments structurés, de types tests ou examens, auxquels on recourt de façon ponctuelle. On doit, pour les utiliser, faire une pause dans la démarche d'apprentissage;

b) les instruments d'évaluation formative intégrés à des formules pédagogiques, instruments que nous allons regrouper sous l'appellation **évaluation formative informelle.**
Il s'agit de processus plus spontanés, moins formels, qui sont *à la fois* occasion d'apprentissage et d'évaluation formative. Ils sont généralement caractérisés par un accent sur les relations interpersonnelles, le matériel utilisé étant souvent très réduit. Ces pratiques d'évaluation formative sont en quelque sorte fondues aux processus mêmes d'enseignement et d'apprentissage.

### CODIFICATION

Les instruments servant à une **évaluation formative formelle** sont désignés par l'abréviation **EFF**, suivie d'un nombre indiquant l'ordre d'apparition de l'instrument dans cette catégorie.

Les instruments servant à une **évaluation formative informelle** sont désignés par l'abréviation **EFI**, suivie d'un nombre indiquant l'ordre d'apparition de l'instrument dans cette catégorie.

## ÉLÉMENTS SERVANT À LA DESCRIPTION DES INSTRUMENTS

Pour chacun des instruments, vous trouverez :

- le titre et une brève présentation,
- une indication codée du niveau de complexité, sur une échelle à cinq niveaux, du plus simple (•) au plus complexe (•••••).
  Une telle évaluation est discutable, bien entendu, mais elle donne une idée de la complexité comparative de diverses techniques,
- une indication des disciplines ou des contextes auxquels l'instrument se prête le mieux,
- une description détaillée avec des indications de procédure,
- des exemples,
- des suggestions d'adaptation,
- des commentaires portant sur l'intérêt, les limites et les conditions d'efficacité de l'instrument proposé,
- la source,
- l'indication de la personne qui a traduit, adapté ou rédigé l'instrument,
- de l'espace pour inscrire vos commentaires.

Dans certains cas, vous trouverez aussi :

- une introduction, et
- des références.

**TABLE DES INSTRUMENTS** (première édition)

---

Les instruments servant à :

a) une évaluation formative formelle


EFF 1 Liste de vérification *(check-list)*
EFF 2 Grille d'évaluation
EFF 3 Des matrices… de toutes sortes


b) une évaluation formative informelle


EFI 1 Pour faire le pont
EFI 2 Résumé en une phrase
EFI 3 Paraphrase pour un public donné
EFI 4 - Je n'ai pas compris... - Je t'explique...
EFI 5 Journal de bord
EFI 6 Schématisation de concepts
EFI 7 Dialogue inventé

III. a)
Évaluation formative formelle

## LISTE DE VÉRIFICATION *(check-list)*[1]

Outil d'observation constitué d'une liste d'énoncés décrivant généralement les différentes étapes de réalisation d'une performance ou d'une production complexe, dans un ordre bien défini.

---

Degré de complexité : •

### ■ DISCIPLINES OU CONTEXTES LES PLUS APPROPRIÉS

Le domaine qui semble se prêter le mieux à la méthodologie des listes de vérification est celui qui implique la capacité à **suivre une procédure**. Cette capacité s'observe par un ensemble d'actions ou de gestes précis que l'élève doit poser dans une séquence particulière. On peut identifier de nombreuses applications de cette capacité dans plusieurs programmes professionnels ainsi qu'en sciences dans le contexte d'algorithmes de résolution de problèmes. Le domaine des **productions écrites** peut également se prêter à l'utilisation de listes de vérification : soit en rapport avec le développement des habiletés langagières ou des habiletés de communication, soit en rapport avec le contenu d'une matière ou d'une discipline.

### ■ DESCRIPTION ET PROCÉDURE

La liste de vérification est constituée d'énoncés décrivant généralement des étapes d'un travail ou des caractéristiques d'une production.

Idéalement, la liste de vérification devrait être constituée d'éléments d'ordre factuel dont on peut noter la présence ou l'absence avec un minimum d'interprétation ou de jugement. À ce titre, on peut en faire un outil de consignation de tout ce qui mérite d'être observé dans une performance ou dans une production pour réduire les risques d'oublier quoi que ce soit. Lorsqu'elle est remplie, la liste de vérification devient un constat objectif à partir duquel un acte d'évaluation peut être posé d'une manière consciente, sans être influencé par l'humeur du correcteur.

La grande majorité des listes de vérification offertes en exemples dans les ouvrages traitant d'évaluation pédagogique présentent un codage dichotomique («oui/non» ou «présent/absent») des éléments énumérés, les consignes d'utilisation demandant d'entourer d'un cercle ou de cocher d'une croix un des deux éléments de cette échelle.

Certaines des listes de vérification comportent, en plus des énoncés d'ordre factuel, des énoncés-jugements. On utilise alors des échelles d'intensité de fréquence, de réalité et de désirabilité[1].

Les énoncés de la liste de vérification sont habituellement disposés dans un ordre bien défini, qui peut correspondre aux diverses étapes de réalisation d'une production : par exemple, l'ordre chronologique des événements dans le suivi d'une procédure, dans l'application d'un algorithme, ou l'ordre de présentation des composantes d'une production écrite.

---

1. Dans ces cas, la distinction entre la liste de vérification et la grille d'évaluation n'est pas facile à établir (voir l'instrument EFF2 «Grille d'évaluation»). Les énoncés qui composent la liste de vérification sont généralement moins englobants que les critères qui composent la grille d'évaluation et la structure des deux instruments n'est pas la même.

## ■ EXEMPLES

### EXEMPLE 1 :

Liste de vérification pour l'évaluation formative d'un porte-lettres fabriqué par des élèves du secondaire; les consignes ont été données sous la forme d'un plan, avec indication de l'échelle[1].

L'élève coche «oui» ou «non» à chaque rubrique pour évaluer sa production; on peut aussi lui remettre cette liste de vérification pour qu'il effectue les améliorations qui s'imposent avant de remettre sa production.

| | | |
|---|---|---|
| J'ai respecté les dimensions données dans le plan du porte-lettres. | non | oui |
| J'ai bien vérifié tous les angles de découpage avec un rapporteur d'angles. | non | oui |
| Je me suis servi de l'équerre pour que mes lignes de découpage soient perpendiculaires. | non | oui |
| Les lignes de coupe sont droites. | non | oui |
| Après avoir poli les sections découpées, il ne reste plus d'aspérités rugueuses au toucher. | non | oui |
| Les pièces verticales sont bien alignées sur la base. | non | oui |
| Les pièces verticales sont bien centrées sur la base. | non | oui |
| Les clous ont été enfoncés sans fendiller les pièces. | non | oui |
| J'ai utilisé un chasse-clou pour qu'aucun coup de marteau ne paraisse. | non | oui |
| J'ai vérifié la solidité de l'assemblage. | non | oui |

1. Exemple tiré de Scallon, *L'évaluation formative des apprentissages*, tome 2, L'instrumentation, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 177.

EXEMPLE 2 :

**Liste de vérification qui peut être utilisée par un enseignant ou une enseignante pour évaluer sa production de questions à choix multiples.**[1]

| a) *énoncés d'ordre factuel* | OUI | NON |
|---|---|---|
| (1) La bonne réponse occupe-t-elle plus de place (ou contient-elle plus de texte) que chacun des autres choix de réponse proposés? | ____ | ____ |
| (2) D'une question à l'autre, la position occupée par la bonne réponse a-t-elle été déterminée au hasard? | ____ | ____ |
| (3) Les questions sont-elles désignées par des nombres et les choix de réponse, par des lettres? | ____ | ____ |
| (4) Si l'élève doit choisir la meilleure réponse (au lieu de la bonne réponse), la consigne est-elle soulignée dans la question? | ____ | ____ |

| b) *énoncés-jugements* | OUI | NON |
|---|---|---|
| (1) Est-ce que chaque question mesure un objectif important? | ____ | ____ |
| (2) La question posée est-elle clairement formulée? | ____ | ____ |
| (3) Les données fournies dans la question sont-elles indispensables? | ____ | ____ |
| (4) Les mauvaises réponses (leurres, *distractors*) sont-elles plausibles et attrayantes pour l'élève qui ne maîtrise pas la connaissance ou l'habileté visée? | ____ | ____ |

1. Scallon, *op. cit.*, p. 215

## ■ COMMENTAIRES

- Cet instrument se prête à une grande diversité d'applications : il peut être utilisé pour évaluer des productions dans de nombreux domaines; il peut servir de base à une autoévaluation, à une évaluation par l'enseignante ou l'enseignant ou encore à une évaluation par les pairs.
- En ce qui concerne l'élaboration d'outils d'évaluation de performance ou de productions complexes, la conception d'une liste de vérification ne présente pas de difficultés méthodologiques particulières. Il s'agit même d'un instrument relativement facile à manipuler.
- Son utilisation peut aider l'élève à prendre conscience du caractère systématique de certaines démarches.

## ■ SOURCE

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages*, tome 2, L'instrumentation, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 214-221.

ADAPTATION : Cécile D'Amour

## ■ RÉFÉRENCES

MORISSETTE, Dominique. *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984. Deux exemples d'évaluation de productions écrites: «La rédaction de notes d'infirmières» (p.290) et «La réalisation d'un plan de cours» (p. 277-278).

## ■ VOS COMMENTAIRES

## GRILLE D'ÉVALUATION

Outil composé de critères et de sous-critères accompagnés d'échelons et servant à énoncer des jugements ou des appréciations à propos d'une performance ou d'une production complexe. Il permet d'examiner une production à travers plusieurs fenêtres selon une procédure analytique.

---

Degré de complexité : ••••

### ■ DISCIPLINES OU CONTEXTES LES PLUS APPROPRIÉS

Cet instrument est utile dans les cas où l'on a la préoccupation de fournir à l'élève la meilleure rétroaction possible sur **les qualités et les défauts d'une performance ou d'une production complexe** et ce, en vue d'orienter les améliorations ou les stratégies correctives.

Il peut servir à évaluer des productions convergentes (où les consignes données laissent peu de place à des initiatives personnelles et écartent pratiquement toute diversité des productions) tout autant que des productions divergentes.

### ■ EXEMPLE INTRODUCTIF

Pour faciliter la compréhension de ce qu'est une grille d'évaluation, considérons d'abord un exemple illustrant les deux types d'échelles qui peuvent être utilisées : échelles uniformes *(standard rating scales)* et échelles descriptives.

Évaluation de la magnitude d'un tremblement de terre[1].

a) à l'aide d'une échelle uniforme :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ❑ de très faible intensité | ❑ de faible intensité | ❑ d'intensité moyenne | ❑ de forte intensité | ❑ de très forte intensité |

b) à l'aide d'une échelle descriptive :
(variante de l'échelle de Mercalli pour les tremblements de terre)

NIVEAU 1 : faible vibration, non perceptible sans l'aide d'instruments sensibles; aucun signe ou trace.

NIVEAU 2 : vibration de courte durée et perceptible en plein jour; aucune trace.

NIVEAU 3 : perception à l'intérieur d'une habitation; semblable aux vibrations causées par le passage d'un véhicule lourd; aucune trace.

---

1. Exemple tiré de Scallon, *L'évaluation formative des apprentissages*, tome 2, L'instrumentation, Québec, PUL, 1988, p. 201-202.

NIVEAU 4 : perception à l'extérieur; tintement de la vaisselle dans les armoires; réveil des dormeurs.

NIVEAU 5 : vibrations dans la structure des habitations; oscillations des objets suspendus.

NIVEAU 6 : possibilité de panique; modification du cours de certaines rivières.

NIVEAU 7 : perception par les conducteurs d'automobiles; dommages aux immeubles en béton; chute de cheminées.

NIVEAU 8 : panique générale; déplacement des pièces de mobilier; rupture des voies de canalisation (égouts); fracture de branches d'arbres; formation de crevasses.

NIVEAU 9 : chute de colonnes; dommages aux rails de chemins de fer et aux routes.

NIVEAU 10 : destruction de barrages; ondulation de l'asphalte les routes; formation de crevasses ayant jusqu'à un mètre de largeur.

NIVEAU 11 : destruction des maisons, des ponts et des barrages.

NIVEAU 12 : modification du paysage qui devient souvent méconnaissable.

Il est plus facile d'évaluer l'intensité d'un tremblement de terre en utilisant l'échelle descriptive que l'échelle uniforme. De plus, en utilisant l'échelle descriptive, deux personnes ayant subi le même séisme pourraient exprimer des jugements assez voisins quant à son degré de magnitude et ce, indépendamment l'une de l'autre. Une telle concordance serait difficile à obtenir avec une échelle uniforme.

## ■ DESCRIPTION ET PROCÉDURE

Pour construire une grille d'évaluation, il y a trois aspects importants à considérer :

1. la conception de la tâche ou de la mise en situation;
2. la détermination des critères et des sous-critères et leur structuration;
3. la construction d'échelles d'appréciation en regard des critères retenus (c'est-à-dire la mise en opération des critères).

### 1. La conception de la tâche ou de la mise en situation

La structuration, plus ou moins grande, de la tâche a des effets importants sur la procédure d'évaluation. Une tâche pour laquelle aucune exigence explicite n'a été indiquée laisse peu de prise à une évaluation juste. Il sera plus facile d'évaluer équitablement les élèves si des indications claires ont été données quant à certaines exigences d'ordre factuel (longueur du travail; nombre d'exemples à donner; points de vue à considérer; etc.) et quant aux critères de qualité qui seront utilisés dans le

processus d'évaluation (cohérence; séparation/articulation des éléments; etc.). Il faut toutefois éviter de tomber dans l'excès inverse et de structurer la tâche à tel point qu'on la dénature. Il faut aussi faire preuve de discernement quant au contexte : dans certaines situations, en effet, les exigences de la tâche sont bien connues des élèves et n'ont pas à être mentionnées expressément.

La situation d'évaluation a une grande importance; il peut s'agir d'une situation authentique ou d'une situation de simulation. Même si l'authenticité est alléchante et présente des avantages indéniables, en particulier sous l'angle de l'apprentissage (c'est un des arguments qui fondent le recours à des stages dans les programmes professionnels), elle présente un certain nombre d'inconvénients, dont le manque d'un minimum d'uniformité dans la définition de la situation d'évaluation, d'un élève à un autre. C'est pour contrer ce genre de difficulté que des procédés de simulation ont été développés, procédés désignés par l'appellation «tests de situation» ou *tests-in-basket* .[1]

## 2. La détermination des critères d'évaluation

La détermination de critères d'évaluation est sans contredit l'étape la plus importante de l'élaboration d'une grille d'évaluation; il ne s'agit pas d'une tâche aisée. Il faut à la fois une compétence relative à l'objet à évaluer (un profane pourra difficilement imaginer des critères pertinents pour l'évaluation d'une démonstration mathématique ou l'analyse d'une oeuvre musicale) et une expérience du contexte qui permette d'être réaliste quant aux productions attendues (on ne s'attendra pas au même type d'analyse d'une oeuvre littéraire selon qu'elle est effectuée par des élèves de secondaire V, par des élèves de cégep II en concentration lettres ou dans un autre programme, par exemple). Il faut, de plus, une certaine maîtrise d'ordre méthodologique : comment procéder pour choisir des critères ou expliciter ceux qu'on utilise, comment juger de leur pertinence et de leur efficacité.

## 3. La construction des échelles d'appréciation en regard des critères retenus

Les caractéristiques, qualités ou dimensions, appelées «critères» dans le vocabulaire des grilles d'évaluation, ne peuvent être observées directement. C'est par leurs manifestations observables, par des comportements indicateurs, qu'elles peuvent être inférées comme appartenant à une performance ou à une production. C'est sur ces comportements indicateurs que se fondent les échelles d'évaluation, qui peuvent chercher à rendre compte de la qualité de ceux-ci ou de leur fréquence.

Comme nous l'avons illustré par l'exemple introductif, deux types d'échelles peuvent être utilisés : échelles uniformes ou échelles descriptives.

Si l'on a recours à une échelle uniforme, le complètement de la grille d'évaluation s'avère une opération relativement simple, lorsque les critères et sous-critères d'évaluation ont été déterminés. Au contraire, la même opération sera beaucoup plus laborieuse si l'on choisit de faire accompagner les critères et sous-critères d'échelles descriptives.

1. Scallon, *L'évaluation formative des apprentissages*, tome 2, L'instrumentation, Québec, PUL, 1988, p. 185-186.

Chacune des approches a son prix à payer. Les échelles uniformes sont plus faciles à construire mais elles fournissent une rétroaction de faible qualité. Par contre, la qualité et la précision de la rétroaction compensent la difficulté d'élaborer des échelles descriptives. De plus, s'il est prévu que les élèves participeront à l'évaluation de leurs propres productions ou à l'évaluation des productions de leurs camarades, les échelles descriptives devraient s'avérer plus faciles à utiliser que les échelles uniformes. Selon la nature de la performance ou de la production à utiliser, selon le scénario d'évaluation choisi et compte tenu de l'importance à accorder à la rétroaction, le concepteur de la grille d'évaluation devra faire un choix : dans un contexte d'évaluation formative, la qualité de la rétroaction étant au premier rang des préoccupations, il vaudra mieux recourir à des échelles descriptives.

Les échelles descriptives fournissent généralement une rétroaction plus explicative que celle offerte par les échelles uniformes et, par le fait même, elles permettent plus facilement un autoajustement par l'élève. Par exemple, l'évaluation de la participation à une discussion dans un groupe pourrait se faire à partir de deux critères, la quantité des interventions et la qualité de celles-ci.

Une échelle uniforme pourrait prendre, par exemple, une des formes suivantes :

QUANTITÉ D'INTERVENTIONS :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ❑ nettement inférieure à la moyenne | ❑ inférieure à la moyenne | ❑ moyenne | ❑ supérieure à la moyenne | ❑ nettement supérieure à la moyenne |

ou

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ❑ nulle | ❑ très faible | ❑ faible | ❑ moyenne | ❑ élevée |

QUALITÉ DES INTERVENTIONS :

| | | |
|---|---|---|
| ❑ insatisfaisante | ❑satisfaisante | ❑ excellente |

Dans une telle échelle, une bonne part des fondements du jugement restent implicites; par exemple, «Qu'est-ce qu'une intervention de qualité satisfaisante?» ou «La participation d'une personne à une discussion peut-elle être jugée satisfaisante même si le nombre de ses interventions est très réduit?» Moins les fondements du jugement sont explicites, plus il est difficile pour la personne en cause d'ajuster son comportement de façon à tenir compte de l'évaluation. «Que dois-je faire pour que ma participation à la discussion soit plus satisfaisante?» Il sera plus facile de répondre à cette question si l'évaluation a été effectuée à l'aide d'une échelle descriptive, comme celle qui suit[1] .

1. Exemple inspiré de Scallon, *op. cit.*, tome 2, p.203

## GRILLE D'ÉVALUATION

QUANTITÉ ET TYPES D'INTERVENTIONS :

- n'intervient jamais et ne présente pas de réactions nonverbales (acquiescements, sourires, froncements de sourcils, etc.) aux interventions des autres
- n'intervient jamais mais réagit de façon nonverbale aux interventions des autres
- intervient plus rarement que la plupart des autres membres du groupe
- participe autant que la plupart des autres membres du groupe
- participe plus que la plupart des autres membres du groupe
- intervient trop souvent, monopolise l'attention

QUALITÉ DES INTERVENTIONS :

- interventions inappropriées, éloignées de l'objet de la discussion
- interventions redondantes
- interventions habituellement pertinentes, parfois éloignées de la discussion
- interventions toujours pertinentes à l'objet de la discussion
- interventions originales et créatrices permettant à la discussion de s'approfondir ou de s'élargir, tout en restant centrée sur son objet

Dans les échelles descriptives, Scallon distingue deux types d'échelles, des échelles qualitatives et des échelles quantitatives, qu'il illustre, commente et critique (p. 202-210). Afin de familiariser les lecteurs avec l'utilisation de grilles descriptives, il propose un exercice d'utilisation d'une grille d'évaluation en rapport avec un exercice de rédaction d'une lettre de demande d'informations touristiques.

## ■ EXEMPLES

### EXEMPLE 1 :

Grille d'évaluation pour la natation (brasse), échelle descriptive[1] : voir page suivante

1. Emprunté à FOURNIER-RACINE, Ginette, Département d'éducation physique, Collège François-Xavier Garneau, hiver 1984.

Tiré de Scallon, tome 2, p. 240-241

**Grille d'évaluation descriptive :**
**Natation (brasse)**

NOM DE L'ÉTUDIANT OBSERVÉ _____

NOM DES DEUX OBSERVATEURS _____ _____

DATE _____ GROUPE _____

(1) L'étudiant observé devra nager pendant trois minutes, dans le style de la brasse, de façon continue et à vitesse lente ;
(2) Le temps ou la vitesse d'exécution ne doivent pas être considérés ;
(3) Il s'agit de cocher, sur la grille, les divers éléments décrivant la performance. Les observateurs peuvent se partager les diverses parties de la grille (par exemple, les actions motrices et la coordination pour le premier observateur, la respiration, pour le second).

## ACTIONS MOTRICES

**BRAS**

orientation des segments
- ☐ aucune inclinaison des mains sur les avant-bras
- ☐ inclinaison des mains sur les avant-bras

amplitude du mouvement
- ☐ écartement des bras près du tronc
- ☐ écartement des bras loin du tronc

**JAMBES**

orientation des segments
- ☐ flexion des jambes hors de l'axe du tronc
- ☐ flexion des jambes dans l'axe du tronc

amplitude du mouvement

mouvement arrondi des jambes vers
- ☐ le bas
- ☐ les côtés
- ☐ l'arrière de l'axe du tronc

## COORDINATION BRAS-JAMBES

traction des bras
- ☐ après
- ☐ pendant
- ☐ avant la poussée des jambes

## RESPIRATION

**EXPIRATION**

MODE
- ☐ par le nez
- ☐ par la bouche
- ☐ dans l'eau
- ☐ hors de l'eau

MOMENT
- ☐ pas d'inspiration
- ☐ après le mouvement des bras
- ☐ pendant le mouvement des bras

**INSPIRATION**

MODE
- ☐ par le nez
- ☐ par la bouche
- ☐ dans l'eau
- ☐ hors de l'eau

MOMENT
- ☐ avant la coulée ventrale
- ☐ pendant la coulée ventrale

EXEMPLE 2 :

Grille d'évaluation de la lecture, de la langue maternelle ou d'une langue seconde (échelle uniforme)[1].

| CRITÈRES DE PERFORMANCE | Faible | | Moyenne | | Excellente | | Pondération | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 1. respect du texte | | | | | | x | 1 | 5 sur 5 |
| 2. correction de la prononciation | | | | | x | | 1 | 4 sur 5 |
| 3. respect de la ponctuation | | | | | x | | 1 | 4 sur 5 |
| 4. respect des liaisons | | | | x | | | 1 | 3 sur 5 |
| 5. regroupement logique des mots | | | | x | | | 1 | 3 sur 5 |
| 6. volume de la voix | | | | | x | | 3 | 12 sur 15 |
| 7. fluidité de l'élocution | | | | | x | | 3 | 12 sur 15 |
| 8. contrôle du débit | | | | | x | | 3 | 12 sur 15 |
| 9. variété de l'intonation | | | x | | | | 3 | 9 sur 15 |
| 10. vigueur de l'expression | | | x | | | | 3 | 9 sur 15 |
| Indice de performance globale : *assez bonne* - *73* sur 100 | | | | | | | | |

Remarque :
Dans un contexte d'évaluation formative, il n'est pas essentiel d'avoir recours à une traduction quantitative du jugement porté. Il est possible de le faire pour donner à l'élève une idée du résultat qui aurait été le sien pour un tel exercice effectué en contexte sommatif. Mais on ne peut, en contexte formatif, *se contenter* de l'indice de performance globale.

1. Tousignant, Robert, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Éditions Préfontaine, 1982, p.129.

## ■ COMMENTAIRES

- Quel que soit l'instrument utilisé pour évaluer une performance ou une production complexe, il ne faut pas perdre de vue que l'objet direct de l'évaluation est une performance ou un produit précis et non une habileté sous-jacente à un ensemble de productions. Pour inférer la maîtrise d'une habileté généralisée (ou une déficience particulière à l'égard de cette habileté), il faudrait observer l'élève dans plusieurs situations et conserver des traces de sa performance à travers ces situations. Cette exigence permet de situer l'évaluation formative dans sa juste perspective. Ce n'est pas tant à la maîtrise ou à la non-maîtrise d'une tâche précise qu'il faut s'intéresser, mais bien à la progression de l'élève dans la maîtrise des connaissances et des habiletés sollicitées d'une production à une autre[1].

- La conception d'une grille d'évaluation oblige l'enseignante ou l'enseignant à se pencher sur les critères utilisés : il faut les expliciter, évaluer leur pertinence, leur efficacité. L'exercice peut avoir des retentissements importants sur certains apprentissages, en particulier les apprentissages d'habiletés intellectuelles de haut niveau. Par exemple, comment peut-on faire de la «cohérence d'une production écrite» un objet d'apprentissage si l'on ne peut pas en reconnaître la manifestation, ou encore si l'on ne peut la définir autrement que par «quelque chose qui peut être plus ou moins satisfaisant», sans rien de plus[2].

- Un défi majeur qui se pose dans le cas des productions divergentes (c'est vrai aussi pour l'évaluation sommative de ces productions) est de concevoir des critères logiques qui offriront une certaine prise à l'évaluation, tout en respectant la diversité des productions.

- Il n'est pas possible d'offrir, pour la conception de grilles d'évaluation, des recettes toutes faites, compte tenu de la diversité des productions à évaluer et la diversité tout aussi grande des critères possibles pouvant servir à leur évaluation. Il faut respecter certains principes méthodologiques et... pratiquer[3].

*Échelles uniformes ou échelles descriptives?*

- «Chacune des approches a son prix à payer.» Les échelles uniformes sont plus faciles à élaborer mais l'évaluation qu'elles offrent est relativement peu précise et pas très instructive pour les élèves. Les échelles descriptives sont plus difficiles à concevoir, elles exigent plus de précision quant aux critères retenus, mais elles permettent une rétroaction plus précise. Si on prévoit que les élèves participent à l'évaluation de leurs productions ou de celles de leurs camarades, on a avantage à utiliser des échelles descriptives qui permettent aux élèves de saisir plus clairement le sens des critères utilisés[4].

1. Scallon, *op. cit.*, tome 2, p. 180.

2. *ibid.*, p. 210 (conclusion).

3. *ibid.*, p. 194 et 211.

4. *ibid.*, p. 194.

- Il peut subsister une grande part d'interprétation personnelle dans l'utilisation des grilles d'évaluation à échelles descriptives même si elles traduisent plus explicitement les critères d'évaluation que ne le font les échelles uniformes. Si l'on se préoccupe de la qualité des outils d'évaluation, il est toujours possible de les soumettre à plusieurs utilisateurs pour leur faire évaluer un même ensemble de performances ou un même lot de productions. Toute discordance entre les observations ou les jugements indiquera des points particuliers à remettre en question ou des améliorations à apporter[1].

## ■ SOURCE

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages*, tome 2, L'instrumentation, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 179-214

ADAPTATION: Cécile D'Amour

## ■ RÉFÉRENCES

TOUSIGNANT, Robert. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Éditions Préfontaine, 1982, p. 127-135 (Les grilles d'observation).

## ■ VOS COMMENTAIRES

1. Scallon, *op. cit.*, p. 205.

## DES MATRICES... DE TOUTES SORTES

**Il s'agit de tableaux à double entrée, de conceptions diverses, dont on donne généralement les titres des lignes et des colonnes en laissant aux élèves le soin de remplir les cellules.**

---

Degré de complexité : •• ou •••

### ■ DISCIPLINES OU CONTEXTES LES PLUS APPROPRIÉS

Cette technique est utile pour évaluer la mémorisation et la compréhension de **l'organisation de notions** dans des cours exigeant l'acquisition de nombreuses connaissances; par exemple, des cours de sciences, de mathématiques, de langues, de musique, d'histoire, de droit. L'utilisation de matrices sera particulièrement appréciée dans les cours où les élèves doivent faire la **distinction entre des concepts apparentés ou pouvant porter à confusion**, situation courante en biologie, géographie, chimie, astronomie et techniques médicales, par exemple.
Il est particulièrement pertinent d'y avoir recours après une séquence d'apprentissage durant laquelle les élèves ont acquis un bagage important de connaissances bien organisées.

### ■ DESCRIPTION ET PROCÉDURE

Selon les données inscrites en tête des lignes et des colonnes, on obtient des matrices de types et d'utilité variés. Nous présentons quatre types de matrices (on peut en inventer d'autres au besoin), à l'aide d'exemples d'abord, puis en systématisant les caractéristiques de chaque type (à l'aide d'une matrice!) et, finalement, en donnant quelques indications de la procédure à suivre pour construire une matrice.

**Quatre types de matrices :** des matrices présentant

I. divers concepts / des caractéristiques à décrire

II. divers concepts / des caractéristiques dont il faut repérer la présence ou l'absence

III. divers exemples et contre-exemples d'un même concept / des caractéristiques dont il faut repérer la présence ou l'absence (un jugement à rendre sur chaque cas soumis : s'agit-il d'un exemple ou d'un contre-exemple?)

IV. deux variables caractérisant un même objet / diverses situations à identifier

## ■ EXEMPLES

### EXEMPLE 1[1] :

**Matrice du type I présentant divers concepts et des caractéristiques à décrire.**

- Les concepts : **gaz, solide, liquide.**
- Les caractéristiques à décrire : volume, forme, compressibilité.

On distribue aux élèves (ou on transcrit au tableau) une matrice dans laquelle on n'indique que les titres des colonnes et des lignes. On leur demande de remplir les cellules, ce que nous avons fait ici, pour donner une idée de la forme des réponses.

| Propriétés | GAZ | LIQUIDE | SOLIDE |
|---|---|---|---|
| Volume | *n'a pas de volume défini (un gaz se dilate pour occuper tout son contenant* | *a un volume défini* | *a un volume défini* |
| Forme | *n'a pas de forme définie* | *n'a pas de forme définie (un liquide prend la forme de son contenant)* | *a une forme définie* |
| Compressibilité | *se comprime aisément* | *tend à être incompressible* | *est pratiquement incompressible* |

1. Tiré de : WIENER, Harvey S. *Reading for the Disciplines : An Anthology for College Writers*, New York et al. McGraw-Hill, 1990, p. 82.

EXEMPLE 2 :

Matrice du type II présentant divers concepts et des caractéristiques dont il faut repérer la présence ou l'absence.

- Les concepts : évaluation institutionnelle, recherche en classe
- Treize caractéristiques dont il faut repérer la présence ou l'absence.

Cette matrice établit des distinctions entre un modèle d'évaluation institutionnel et le modèle de Cross et Angelo pour la recherche en classe. On demande de remplir chaque cellule par le symbole + pour indiquer la présence d'une caractéristique et par le symbole - pour indiquerson absence, ce que nous avons fait ici.

| Éléments caractéristiques | Évaluation institutionnelle | Recherche en classe |
|---|---|---|
| Conçue par l'enseignant | - | + |
| Dirigée par l'enseignant | - | + |
| Demandant un échantillon de grande taille | + | - |
| Demandant une analyse statistique sophistiquée | + | - |
| Demandant des instruments standardisés et validés | + | - |
| Évaluation à visée principalement formative | - | + |
| Centrée sur l'enseignement et l'apprentissage en classe | - | + |
| Pouvant être reproduite dans des conditions comparables | + | - |
| Utile pour les élèves | - | + |
| Utile pour le personnel enseignant | - | + |
| Utile pour les administrateurs | + | + |
| Utile pour les personnes chargées de l'élaboration de politiques | + | - |
| Visant l'amélioration de l'éducation | + | + |

EXEMPLE 3[1] :

Matrice du type III présentant divers exemples et contre-exemples d'un même concept ainsi que des caractéristiques dont il faut repérer la présence ou l'absence (un jugement à rendre sur chaque cas soumis : s'agit-il d'un exemple ou d'un contre-exemple?).

- Le concept : objectif d'apprentissage.
- Dix exemples ou contre-exemples à analyser en regard de quatre caractéristiques : verbe (contenir un verbe d'action spécifique, concernant uniquement l'élève), objet (exprimer le produit d'une activité d'apprentissage et non l'activité elle-même), condition (préciser les conditions de réalisation), seuil ou critère (contenir un critère d'acceptabilité de la performance).
- Pour chacun de ces dix cas, un jugement à rendre : cet énoncé est-il ou non acceptable comme objectif d'apprentissage, compte tenu que les deux premières caractéristiques sont essentielles et que les deux autres sont matière de choix ou de circonstances?

En regard de chacun des énoncés suivants, a) indiquez par un x dans les cases appropriées du tableau qui suit les composantes présentes dans chacun des objectifs; b) indiquez si l'objectif, tel que formulé, est acceptable ou non.

1. Un extrait tiré d'un essai étant fourni, identifier si l'essai est un journal intime, un essai moraliste, un essai philosophique ou un essai polémique.
2. Les données étant fournies, fabriquer les filets d'un engrenage de façon à ce que la pièce remplisse convenablement sa fonction.
3. Résoudre des équations à une inconnue.
4. Connaître les étapes fondamentales du développement d'un insecte.
5. Résoudre des problèmes avec des connaissances acquises antérieurement.
6. Développer la vision spatiale de l'élève.
7. Une liste d'auteurs et de romans étant fournie, associer au moins 80% des romans avec leur auteur.
8. Connaître les effets des médicaments administrés aux clients lors de stages.
9. Rendre la présence de l'atome évidente à partir de l'atome classique.
10. Connaître les possibilités et les limites de la règle, du pied à coulisse, du micromètre, du planimètre, des balances et bien d'autres encore.

| | VERBE | OBJET | CONDITION | SEUIL OU CRITÈRE | ACCEPTABILITÉ oui | non |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| ... | | | | | | |
| 10 | | | | | | |

1. Tiré de SAINT-ONGE, et GAUTHIER, *Évaluation formative, planification et instrumentation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, PERFORMA, 1986, p. 216.

EXEMPLE 4[1] :

**Matrice du type IV présentant deux variables caractérisant un même objet ainsi que diverses situations à identifier.**

- **L'objet : une fonction algébrique quelconque, considérée en l'abscisse $x = 0$.**
- **Les variables : la continuité et la dérivabilité.**

**Nommez, dans chacune des cellules, autant de situations différentes que vous pouvez en identifier. (Si aucune situation n'est possible pour une cellule de la matrice, indiquer que c'est le cas.) Numérotez chacune des situations et, sur une feuille à part :**

a) **décrivez chaque situation (en quelques lignes);**
b) **donnez deux exemples de chacune des situations.**

| Continuité en x=0 / dérivabilité en x=0 | fonction continue | fonction discontinue |
|---|---|---|
| fonction dérivable | | |
| fonction non dérivable | | |

1. **Exemple utilisé couramment par Cécile D'Amour dans le cadre du premier cours de calcul.**

AUTRES EXEMPLES :

- Le tableau-synthèse des évaluations diagnostique, formative et sommative qui se trouve dans ce dossier, à la page 13 de la section II (quelques éléments théoriques) est un exemple de matrice du type I «divers concepts/les caractéristiques à décrire».

- On pourrait utiliser une matrice des deux premiers types pour aider les élèves dans leur apprentissage de concepts apparentés comme :
  - roman, conte, nouvelle
  - journal intime, essai moraliste, essai philosophique, essai polémique
  - race, ethnie, nationalité
  - axiome, postulat, hypothèse, théorie
  - loi, règle, règlement, convention
  - induction, déduction
  - copropriété divise, copropriété indivise, coopérative
  - socialisme, communisme, libéralisme, conservatisme, fascisme, écologisme, naturalisme, féminisme
  - échantillon, population
  - recherche qualitative, recherche quantitative

- On pourrait utiliser une matrice du troisième type pour vérifier dans quelle mesure les élèves maîtrisent des concepts comme :
  - fonction polynomiale
  - sonnet
  - sonate
  - échantillon aléatoire

- On pourrait utiliser une matrice du quatrième type pour juger de la façon dont les élèves catégorisent les situations possibles dans les cas suivants :
  - comportement d'une fonction rationnelle selon les comportements (en termes de limites) du numérateur et du dénominateur de cette fonction;
  - montant rapporté par un même placement à intérêts composés selon des variations du taux d'intérêt nominal et du nombre de périodes de capitalisation par année.

Voici, présentées à l'aide d'une matrice du type I, les caractéristiques des quatre types de matrices : des matrices présentant

I. divers concepts/des caractéristiques à décrire
II. divers concepts/des caractéristiques dont il faut repérer la présence ou l'absence
III. divers exemples et contre-exemples d'un même concept / des caractéristiques dont il faut repérer la présence ou l'absence (un jugement à rendre sur chaque cas soumis : s'agit-il d'un exemple ou d'un contre-exemple?)
IV. deux variables caractérisant un même objet/diverses situations à identifier.

| type de matrice<br>*voir l'exemple* | I<br>1 | II<br>2 | III<br>3 | IV<br>4 |
|---|---|---|---|---|
| utilité | vérifier connaissance/ compréhension de concepts apparentés | vérifier connaissance/ compréhension de concepts apparentés | vérifier connaissance/ compréhension d'un concept | vérifier connaissance/ compréhension des liens entre deux variables[1] |
| titre des colonnes[2]<br>*dans l'exemple* | les concepts considérés<br>*gaz, liquide, solide* | les concepts considérés<br>*évaluation institutionnelle, recherche en classe* | divers exemples du concept considéré<br>*1, 2, 3, ...* | les diverses modalités de la première variable<br>*continue, discontinue* |
| titre des lignes<br>*dans l'exemple* | les variables caractérisant chacun des concepts<br>*volume, forme, compressibilité* | des éléments caractérisant certains des concepts[3]<br>*13 éléments* | des éléments caractérisant certains des exemples<br>*verbe, objet, condition, seuil ou critères* | les diverses modalités de la seconde variable<br>*dérivable, non dérivable* |
| contenu des cellules<br>*forme* | description de la situation qui correspond à cette cellule<br>*phrases brèves* | indication de la présence ou de l'absence de la caractéristique considérée<br>*mot ou code (oui ou non, + ou -, etc.)* | indication de la présence ou de l'absence de la caractéristique considérée<br>*mot ou code (oui ou non, + ou -, etc.)* | description des diverses situations possibles correspondant à cette cellule<br>*phrases brèves (et exemples)* |

1. Une matrice de ce type permet aussi d'évaluer si l'élève a compris comment la combinaison de ces deux variables permet d'organiser, de structurer les diverses situations possibles.

2. Bien entendu, lignes et colonnes peuvent être interchangées.

3. Dans le cas où on considère plus de deux concepts, les éléments caractérisent possiblement plus d'un concept mais pas tous.

## QUELQUES INDICATIONS DE PROCÉDURE :

Choisir le type de matrice le plus approprié à la situation d'évaluation.

Choisir les titres des lignes et des colonnes. Pour éviter la lourdeur et la confusion, ne pas utiliser plus de deux ou trois colonnes, plus de sept à douze lignes. Si on utilise une matrice à compléter par des phrases, laisser suffisamment de place (plutôt trop que pas assez).

Faire soi-même l'exercice de remplir les cellules de la matrice avec les informations appropriées. Réexaminer les titres des lignes et des colonnes : sont-ils adéquats? Couvrent-ils bien l'ensemble des situations ou des éléments pertinents? Les modifier au besoin.

Préparer les consignes à donner aux élèves, oralement ou par écrit.

Pour vérifier la clarté des titres et des consignes, demander à un collègue de remplir la matrice, sans autre indication que celles qui seront fournies aux élèves. Si les éléments d'une ligne ou d'une colonne demandent trop de nuances ou de détails, il peut être préférable de retirer cette ligne ou cette colonne de la matrice et de prévoir, pour ces éléments, une autre forme d'évaluation.

Pour avoir une vue d'ensemble des matrices de la classe, on peut procéder comme suit :

*Pour les trois premiers types de matrices :*
Tirer une photocopie agrandie de la matrice et y inscrire les résultats des copies des élèves ; on peut indiquer un symbole + pour chaque bonne réponse et un symbole – pour chaque mauvaise, ou encore, subdiviser chaque cellule de la matrice en deux parties (une pour les bonnes et une pour les mauvaises réponses) et inscrire, pour chaque réponse des élèves, un crochet dans la partie appropriée. Pour une matrice du premier type, on peut trouver préférable d'utiliser trois symboles plutôt que deux, pour l'évaluation des réponses ; par exemple, le symbole – pourrait être utilisé pour une réponse erronée, le symbole ± pour une réponse qui est partiellement exacte et le symbole + pour une réponse exacte.

*Pour le quatrième type de matrice :*
Dans une version agrandie de la matrice, subdiviser chaque cellule en deux parties ; dans une des deux, inscrire le nombre de situations pertinentes identifiées par chaque élève ; dans l'autre, le nombre de situations inappropriées.

À l'aide d'une matrice-synthèse de ce type, on peut repérer facilement les éléments qui font problème.

## ■ SUGGESTIONS D'ADAPTATION

- Plutôt que de donner les titres des colonnes et des lignes et de laisser les cellules vides, remplir certaines cases et laisser manquants certains titres de colonnes ou de lignes.
- Demander aux élèves de travailler en petites équipes et leur donner un peu plus de temps que lorsqu'ils travaillent individuellement.

- Utiliser cette technique pour faire une révision collective : tracer la matrice au tableau et la remplir en faisant appel à la classe. On peut critiquer les réponses au fur et à mesure ou encore, remplir complètement la matrice puis faire un exercice collectif de critique, en demandant aux élèves de commenter la matrice obtenue.
- Demander aux élèves (seuls ou en équipe) de construire eux-mêmes une matrice: leur donner un thème et leur demander d'identifier eux-mêmes les titres des lignes et des colonnes. (On peut leur spécifier le type de matrice à construire ou leur laisser le choix.)
- Demander à des élèves de remplir une matrice construite par d'autres élèves.
- Dans le cas des matrices de type II, «divers concepts/ des caractéristiques dont il faut repérer la présence ou l'absence», on peut :
  a) prévoir des possibilités de réponses plus variées que «présence/absence». Par exemple, les éléments caractéristiques pourraient être catégorisés par «Toujours présent», «Souvent présent», «Rarement présent» et «Jamais présent» ;
  b) demander aux élèves de présenter en quelques phrases une synthèse de l'information donnée par la matrice.

## ■ COMMENTAIRES

- Cette technique s'exécute rapidement, tant pour la collecte de l'information que pour son évaluation mais elle demande une préparation soigneuse et réfléchie. Elle est plus exigeante pour l'enseignant ou l'enseignante que pour l'élève.
- Selon le type de matrice utilisé, cette technique peut permettre non seulement de vérifier quelles informations les élèves ont retenu mais aussi comment ils ont compris certaines relations et certaines classifications; elle peut permettre de vérifier rapidement la qualité des distinctions que font les élèves entre des concepts qui risquent d'être confondus; elle permet facilement de vérifier la compréhension d'un concept. Si elle est bien construite, une matrice de ce genre permet à l'enseignant ou l'enseignante de repérer les objets de confusion, d'identifier les points d'incompréhension.
- Elle offre aux élèves l'occasion de pratiquer une technique de catégorisation des concepts qui est simple, puissante et facilement transférable.

- Lorsque les titres des lignes et des colonnes sont donnés, l'élève ne peut avoir recours à ses propres catégories. Dans ce contexte, l'enseignante ou l'enseignant ne peut savoir si, laissés à eux-mêmes, les élèves auraient organisé les informations de façon différente.
  Si la matrice ne permet pas aux élèves de saisir l'organisation des éléments caractéristiques, cet exercice risque de se réduire au rappel de faits isolés.
  (Ces deux inconvénients ne se présentent pas si on demande aux élèves de construire eux-mêmes la matrice.)

- Les connaissances ne se prêtent pas toutes bien à une classification selon la présence ou l'absence d'éléments donnés. Dans certains cas, il s'agit plus d'une question de niveau, de degré, que de présence ou d'absence totale. Dans ces cas, on peut élargir les choix de réponses ou changer de technique d'évaluation.

■ SOURCE

CROSS, K. Patricia et ANGELO, Thomas A. *Classroom Assessment Technics*, Board of Regents of the University of Michigan for the National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1988, pages 26-28 «Memory Matrix» et pages 44-46 «The Defining Features Matrix».
(Ces deux formes de matrices correspondent respectivement aux types IV et II.)

TRADUCTION ET ADAPTATION, CONCEPTION ET RÉDACTION : Cécile D'Amour

■ VOS COMMENTAIRES

# III. b)
# Évaluation formative informelle

## POUR FAIRE LE PONT

**Voici une collection d'instruments «légers» pouvant aider à rendre plus explicites les liens entre un cours et le suivant. Outre l'occasion de faire le pont, ils offrent aussi celle de faire le point; l'enseignant ou l'enseignante peut ainsi ajuster son enseignement et l'élève obtenir un meilleur contrôle de la progression de son apprentissage.**

---

Degré de complexité : • à •••

### ■ DISCIPLINES OU CONTEXTES LES PLUS APPROPRIÉS

La collection présentée ici comporte des instruments qui peuvent être utilisés dans diverses disciplines. Selon le contexte, on peut utiliser tel quel ou adapter l'un ou l'autre.

### ■ DESCRIPTION ET PROCÉDURE

1. Demander aux élèves de décrire les liens qu'ils perçoivent entre un nouveau concept et un concept vu précédemment. (3)[1]

2. Demander aux élèves de faire une synthèse personnelle des notions vues en classe durant le cours (ou durant la dernière semaine). (3)
   (On peut aussi faire résumer un aspect particulier à l'aide des instruments «Paraphrase pour un public donné» EFI 3 ou «Résumé en une phrase» EFI 2, par exemple.)

3. Demander aux élèves d'identifier x mots-clés dans l'exposé fait en classe; on peut aussi demander de donner brièvement le sens de chacun. (1)

4. Après un exposé sur un sujet, demander aux élèves de créer un réseau de concepts à partir des notions présentées. (3)

5. Demander aux élèves de noter les notions qui n'ont pas été comprises, d'énoncer les questions que l'exposé a suscitées.
   (Voir aussi l'instrument «Je n'ai pas compris... Je t'explique... » EFI 4.)

6. Donner une liste de mots à définir ou de questions auxquelles trouver réponse, les informations pour ce faire se trouvant dans les notes de cours ou dans un texte fourni aux élèves. Chaque élève doit rédiger les définitions ou les réponses, pour le cours suivant, en guise de préparation obligatoire. (2)

7. Demander aux élèves de trouver un exemple typique où s'applique tel principe, telle loi, telle formule qui a été présentée dans le cours. (1)

8. Demander aux élèves de trouver des exemples et des contre-exemples pour illustrer leur compréhension d'un concept à l'étude.

9. Demander aux élèves de rédiger une question portant sur l'essentiel de l'exposé. (1)

---

1. Cet instrument a été rédigé en utilisant trois sources dont vous trouverez mention à la fin de la fiche de présentation. Nous avons indiqué (1) à la suite des éléments qui ont été tirés ou inspirés directement de la première source, (2) et (3) à la suite des éléments qui ont été tirés ou inspirés directement de la deuxième ou de la troisième source.

10. À la fin d'un exposé, demander aux élèves d'énoncer, en rapport avec le contenu de l'exposé, une analogie tirée de la vie quotidienne et demander d'identifier précisément les liens entre le contenu de l'analogie et le contenu du sujet exposé ainsi que les limites de cette analogie. (1)

11. Donner à résoudre un exercice ou un problème se rapportant au contenu du cours.

Dans tous les cas, commencer le cours suivant en faisant un retour, d'une façon ou d'une autre, sur l'exercice demandé (processus et résultats).

## ■ SUGGESTIONS D'ADAPTATION

- Demander aux élèves de faire l'exercice demandé :
  - en classe ou à l'extérieur;
  - individuellement ou en petites équipes.

- Demander aux élèves de :
  - remettre le travail avant de quitter la classe ou de le rendre au bureau de l'enseignante ou de l'enseignant deux ou trois jours avant le cours suivant; dans ce cas, on peut prévoir une forme de rétroaction individualisée et avoir une idée de l'état général de l'apprentissage des élèves du groupe avant le début du cours suivant;
  - apporter le travail au cours suivant; dans ce cas, le portrait de la classe est obtenu sur place; il faut avoir prévu des alternatives pour la rétroaction, de façon à s'adapter au contexte.

## ■ COMMENTAIRES

- En plus de fournir l'occasion de faire le pont entre deux cours, ces instruments contribuent pour la plupart à développer les habiletés langagières.
- Lors de ces exercices, l'élève est forcé de «se regarder dans le miroir» et de constater dans quelle mesure il a acquis et compris ce qui a été enseigné.
  «Une telle confrontation avec soi-même, *à chaque cours*, constitue le moyen le plus puissant de motivation personnelle. L'élève peut «voir» le progrès qu'il a fait. Dans la plupart des cours, l'élève n'est pas certain de ce qu'il savait en rentrant en classe, ni de ce qu'il a acquis pendant le cours, ce qui l'amène à déprécier le cours ou à douter de son progrès personnel.
- L'auto-portrait (ce genre d'exercice) permet à l'élève de mesurer l'ampleur du chemin parcouru *pendant chacun des cours*, ce qui nourrit sa motivation de semaine en semaine.» (2)
- «L'élève, par le contenu de chacun de ces mini-tests, peut identifier les éléments que le professeur considère les plus importants.» (2)
- «L'élève est constamment tenu sur la brèche; il ne peut pas «prendre du retard» dans la matière.» (2)
- «Le professeur sait continuellement où en est son groupe.» (2)

- Pour la plupart, ces instruments occasionneront des difficultés aux élèves lors de leur première utilisation. Il y a intérêt à utiliser un même instrument à quelques reprises pour que les élèves développent les habiletés requises et puissent avoir un certain sentiment de compétence.

- **Il est utile de coordonner les méthodes employées par les enseignantes et enseignants qui enseignent à un même groupe d'élèves.**

## ■ SOURCES


1. AYLWIN, Ulric. «Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours», *Pédagogie collégiale*, Vol.2, nº4, p.15.
2. AYLWIN, Ulric. «Pour que les élèves se motivent : l'auto-portrait», *Pédagogie*, volume V, nº1, septembre 1987, Collège de Maisonneuve.
3. HOWE, Robert. «Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante», *Pédagogie collégiale* , Vol.4, nº 4, p. 8-12.


ADAPTATION : Cécile D'Amour

## ■ RÉFÉRENCES

pour les réseaux de concepts :

- Instrument **Schématisation de concepts**
- BRETON, Jacques. «La schématisation des concepts : un instrument de développement des habiletés conceptuelles au collégial», *Pédagogie collégiale* , Vol.4, nº 3, p. 18-23.

## ■ VOS COMMENTAIRES

## RÉSUMÉ EN UNE PHRASE

**On demande à l'élève de synthétiser ce qu'il sait d'un sujet donné en construisant une phrase unique, possiblement longue mais grammaticalement correcte, qui réponde aux questions suivantes concernant le sujet traité : *qui ?* fait / a fait *quoi ? à qui / à quoi ? comment ? quand ? où ?* et *pourquoi ?***

---

Degré de complexité : ••

### ■ DISCIPLINES OU CONTEXTES LES PLUS APPROPRIÉS

Cette technique s'applique à n'importe quelle **information donnée sous forme déclarative** : par exemple des événements historiques, le canevas d'un roman ou d'un récit, des réactions chimiques, des processus mécaniques ou thermodynamiques.

### ■ DESCRIPTION ET PROCÉDURE

Choisir un sujet ou une oeuvre que les élèves ont étudié et qu'on veut qu'ils puissent résumer. En travaillant aussi rapidement que possible, répondre soi-même aux questions «Qui fait / a fait quoi, à qui, comment, quand, où et pourquoi?». Noter combien de temps il a fallu.
À l'aide des réponses à ces questions, composer une phrase grammaticalement correcte. Noter combien de temps cela a nécessité.
Allouer aux élèves au moins le double du temps qu'il nous a fallu et leur donner des indications claires sur la façon de procéder *avant* d'annoncer le sujet du résumé.

On peut leur suggérer d'inscrire leurs réponses sous forme de matrice avant de chercher à construire la phrase-résumé.

La rétroaction peut être fournie de diverses façons faisant intervenir l'enseignant ou les pairs.

Pour avoir une vue d'ensemble des résumés de la classe, on peut procéder comme suit.
Dans un tableau à double entrée, indiquer à l'horizontale les sept questions-clés et à la verticale les noms des élèves. À la lecture d'une phrase-résumé, indiquer par un code la valeur de la réponse à chacune des questions-clés; on peut par exemple inscrire un 0 pour une réponse inadéquate, un √ pour une réponse adéquate et un + pour une réponse excellente. Transcrire ces divers symboles dans le tableau à double entrée. En lisant une ligne de ce tableau, on a l'évaluation du résumé d'une personne. En lisant une colonne, on peut constater si l'ensemble de la classe maîtrise plus ou moins bien la réponse à une question donnée. L'ensemble des colonnes révèle les forces et faiblesses de la classe; par exemple, les élèves peuvent avoir plus de facilité à répondre aux questions «qui?» et «à quoi?» qu'aux questions «comment?» et «pourquoi?».

### ■ SUGGESTIONS D'ADAPTATION

- Une fois que la question du contenu du résumé est réglée, demander aux élèves de réécrire leur résumé de façon élégante, en deux ou trois phrases.
- Donner aux élèves quelques minutes pour travailler en petites équipes de façon à améliorer leurs résumés, ceci avant qu'ils les remettent ou après les leur avoir rendus.

---

- Demander aux élèves d'utiliser cette technique plusieurs fois, pour résumer des sections d'un même volume ou des aspects d'un même sujet, puis leur demander de se servir de ces différents résumés pour construire un résumé de l'ensemble de l'oeuvre ou du sujet.

EXEMPLE :

Dans cet exemple, quelqu'un a résumé en une phrase ce qu'il avait compris de ce qu'on entend par «faire de la recherche en classe».

**Sujet : La recherche en classe**

*Résumé sous forme matricielle :*

| QUESTION | RÉPONSE |
|---|---|
| Qui? | Enseignantes et enseignants |
| Fait quoi? | observent systématiquement |
| À qui ou quoi? | l'apprentissage de leurs élèves |
| Comment? | en utilisant des techniques d'observation (*assessment technics*), des méthodes ou instruments de recherche appropriés au contexte de la classe |
| Quand? | régulièrement durant la session |
| Où? | dans leurs classes |
| Pourquoi? | pour comprendre l'apprentissage et pour faciliter celui-ci par l'amélioration de leur enseignement |

*Résumé sous forme de phrase :*

Les enseignantes et enseignants observent systématiquement l'apprentissage de leurs élèves, en classe, régulièrement durant la session, en utilisant des techniques d'observation, des méthodes ou des instruments de recherche appropriés au contexte de la classe, et ceci dans le but de comprendre l'apprentissage pour le faciliter par l'amélioration de l'enseignement.

## ■ COMMENTAIRES

- Méthode rapide et simple. Les élèves doivent organiser l'information à résumer en utilisant des questions faciles à retenir et un cadre familier : la phrase.
- Occasion pour les enseignantes et enseignants de toutes les disciplines d'intervenir de façon régulière et légère, parce que bien intégrée à la matière, sur les habiletés langagières.
- Certaines matières se prêtent mal à cette forme de résumé parce que plusieurs réponses sont possibles pour certaines des questions-clés.
- Certaines personnes, enseignantes, enseignants ou élèves, peuvent avoir l'impression que ce procédé entraîne une simplification abusive du sujet traité.

- Ne pas demander aux élèves de faire cet exercice avant d'avoir vérifié si on réussit *soi-même* à résumer le sujet demandé en une phrase qui se tienne. Il se peut que cette technique ne soit pas appropriée ou qu'elle soit trop difficile à utiliser.
- Limiter le sujet de telle sorte que, même si celui-ci est complexe, l'exercice porte sur une partie qui puisse être traitée sans trop de difficulté. Par exemple, si un chapitre met en scène plusieurs personnages, indiquer aux élèves lequel ils doivent choisir comme sujet pour leur phrase-résumé.
- Encourager les élèves à construire une phrase grammaticalement correcte, complète, décrivant adéquatement les faits et présentant une certaine originalité, en les mettant en garde contre le découragement s'ils n'arrivent pas à un résultat élégant à leurs premiers essais.

## ■ SOURCE

CROSS, K. Patricia et ANGELO, Thomas, A. *Classroom Assessment Technics*, Board of Regents of the University of Michigan for the National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1988, p. 62-64.

TRADUCTION ET ADAPTATION : Cécile D'Amour

## ■ RÉFÉRENCES

Présentation d'une technique semblable utilisée pour mettre en ordre l'information désorganisée générée par une opération de remue-méninges :
BERTHOFF, Anne. *Forming / Thinking / Writing* , 1982, p. 70-79.

## RÉSUMÉ EN UNE PHRASE

## ■ VOS COMMENTAIRES

## PARAPHRASE POUR UN PUBLIC DONNÉ

**On demande aux élèves de paraphraser un texte ou un exposé. Le public et l'objectif sont spécifiés ainsi que la longueur du texte ou la durée de l'exposé à produire.**

---

Degré de complexité : •• à ••••

### ■ INTRODUCTION

*La paraphrase...*
Paraphraser, communément parlant, c'est redire une chose d'une autre façon. La paraphrase est une opération d'écriture qui suit la même progression thématique que le texte ou le discours original et n'utilise pas de concepts extérieurs à celui-ci. Bien qu'elle reprenne les concepts d'un texte ou d'un discours en les reformulant, la paraphrase va toutefois plus loin que la simple reformulation car elle explique les éléments du texte ou du discours ainsi traité. La paraphrase se distingue du résumé : celui-ci réduit le texte en respectant sa structure générale; la paraphrase peut procéder autant par contraction que par extension du texte. Elle se distingue aussi de l'analyse : cette dernière amène un point de vue différent de celui de l'auteur alors que la paraphrase conserve le point de vue de celui-ci. (2)[1]

*... pour un public donné.*
Dans la technique présentée ici, l'identification de l'auditoire est un élément crucial. En contexte scolaire, l'élève prend spontanément son professeur comme destinataire de son propos; s'il doit faire un résumé, donner une explication, présenter la solution d'un problème, il aura tendance à s'exprimer comme si son discours s'adressait à son professeur. Un tel choix est compréhensible mais non sans conséquence : en effet, on ne formule pas les choses de la même façon selon qu'on s'adresse à quelqu'un qui maîtrise le sujet abordé ou qui n'en a qu'une connaissance réduite. Si le destinataire est l'enseignant, l'élève manifestera moins d'exigence envers sa propre façon de s'exprimer («Le prof va comprendre...», se dira-t-il); quant au professeur, il risque fort d'être piégé par la situation, au moment de l'évaluation, et de se laisser prendre à lire entre les lignes ... («Même si ce n'est pas très bien exprimé, l'élève semble avoir compris.»).
Si le public a été identifié, que sa connaissance du sujet a été décrite, l'élève comprendra plus facilement quelles exigences doivent être remplies quant à la clarté de la paraphrase et au niveau de langage utilisé. (1 et 2)

### ■ DISCIPLINES OU CONTEXTES LES PLUS APPROPRIÉS

Cette technique peut être utilisée dans pratiquement **toutes les disciplines** mais elle est particulièrement utile pour évaluer la compréhension de sujets ou de concepts importants que les élèves sont susceptibles d'avoir à **expliquer à des tiers**. Par exemple, dans des programmes de techniques humaines ou de techniques de la santé, le succès professionnel éventuel repose en partie sur la compréhension d'**informations spécialisées et complexes** que les techniciens ou techniciennes seront appelés à expliquer au public. (1)

1. Cet instrument a été rédigé en utilisant deux sources dont vous trouverez mention à la fin de la fiche de présentation. Nous avons indiqué (1) à la suite des éléments qui ont été tirés ou inspirés directement de la première source et (2) à la suite des éléments qui ont été tirés ou inspirés directement de la seconde source.

## PARAPHRASE POUR UN PUBLIC DONNÉ

### ■ DESCRIPTION ET PROCÉDURE (1 et 2)

Choisir un aspect important du cours qui a été traité dans un exposé, un texte, un groupe d'exposés ou de textes. Identifier un auditoire qui soit plausible tout en présentant un défi intéressant.

Demander aux élèves de paraphraser l'élément choisi; préciser:
- l'auditoire pour lequel leur présentation doit être adaptée;
- la forme à utiliser : orale ou écrite;
- l'ampleur de la présentation : durée de la présentation ou longueur du texte;
- le temps mis à leur disposition pour préparer cette paraphrase.

Au moment de l'évaluation, attirer l'attention des élèves sur les qualités suivantes de la paraphrase produite :
- la fidélité au texte ou au discours original;
- la cohérence textuelle;
- la qualité grammaticale;
- la clarté, l'accessibilité pour le public choisi.

### ■ SUGGESTIONS D'ADAPTATION

- Demander aux élèves de paraphraser le même élément pour deux auditoires différents et d'expliquer en détail la différence entre les deux paraphrases; ou encore, leur demander de paraphraser un même élément, en utilisant des paraphrases de longueur différentes (quelques phrases, une page, deux pages). (1)
- Demander aux élèves de se constituer un journal de paraphrases brèves, en guise de résumé des aspects importants du cours. (1)
- Demander à différents élèves de paraphraser des éléments différents puis d'échanger leurs paraphrases. (1)
- Ce travail peut être effectué :
  - en classe ou à l'extérieur;
  - individuellement ou en petites équipes.
- À l'occasion, faire venir des experts de l'extérieur pour évaluer et commenter les paraphrases préparées par les élèves : ceci leur donnera l'occasion d'obtenir une rétroaction plus «réelle». Ces experts extérieurs peuvent être des camarades de classe qui n'ont pas travaillé les mêmes questions, des professeurs d'une autre discipline, des membres du personnel non enseignant ou des représentants des milieux professionnels dans lesquels les élèves s'insèreront. (1)
- Donner aux élèves des exemples de paraphrases particulièrement réussies ou encore, donner à chaque élève une liste des points forts et points faibles de ses paraphrases. (1)

## PARAPHRASE POUR UN PUBLIC DONNÉ

### ■ EXEMPLES

Essayer de paraphraser un élément de son propre cours. Choisir comme auditoire un collègue d'une autre discipline; déterminer la longueur de la paraphrase. On peut aussi faire l'exercice avec des collègues enseignant la même discipline que soi.

### ■ COMMENTAIRES

- Cet exercice est fondé sur les habiletés des élèves à comprendre et à communiquer des informations et il permet de développer de telles habiletés, à condition toutefois que l'enseignant résiste à la tendance à lire entre les lignes. (1 et 2)
- Il permet d'obtenir rapidement et de façon relativement détaillée de l'information sur les éléments qui ont été retenus par les élèves et sur le degré de compréhension qu'ils en ont.
  Ceci permet d'ajuster l'enseignement au besoin. (1)
- Il oblige élèves et enseignants à considérer la pertinence du sujet étudié, dans différents contextes, et le besoin de tenir compte des besoins et intérêts de l'auditoire auquel on s'adresse. (1)

- La paraphrase est utile comme stratégie d'étude, particulièrement pour la préparation de réponses à des questions à développement. Elle ne remplace pas la mémorisation, mais elle permet aux sujets de se représenter globalement une question, ce qui facilite la structuration des concepts et des particularités, de même que la vérification de la présence de tous les éléments. (2)

- Les limites de longueur doivent être scrupuleusement respectées si on ne veut pas que l'évaluation des paraphrases devienne trop ardue (surtout dans le cas où l'on compte faire la rétroaction de façon personnalisée). (1)
- Il est relativement difficile d'établir des critères de qualité pour une bonne paraphrase et d'expliciter ceux-ci. (1)

- Les habiletés à paraphraser ne se développeront probablement pas beaucoup, à moins de procéder à une rétroaction ciblée et individualisée. Dans cette éventualité, cette technique exige beaucoup de temps. (1)

- Pour que cette technique soit significative, elle doit être bien structurée et planifiée. À leurs premiers essais, les élèves risquent fort de ne pas utiliser leurs propres termes - après tout, la plupart ont derrière eux plusieurs années d'expérience à ne *pas* écrire en leurs propres termes. Cette technique a donc avantage à être utilisée à plusieurs reprises si on veut qu'elle porte fruits. (1)

## ■ SOURCES

1. CROSS, K. Patricia et ANGELO, Thomas, A. *Classroom Assessment Technics*, Board of Regents of the University of Michigan for the National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1988, p. 34-35, «Directed paraphrasing».
2. LECAVALIER, Jacques et André BRASSARD (Collège de Valleyfield), Clémence PRÉFONTAINE (UQAM). «La paraphrase comme stratégie d'étude», *Étudier au collégial: une réalité diversifiée*, Actes du 11e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, 5, 6 et 7 juin 1991.

TRADUCTION ET ADAPTATION : Cécile D'Amour

## ■ RÉFÉRENCES

(données dans la seconde source)

FUCHS, C. *La paraphrase*, Paris, Presses universitaires de France, 1982.
LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, C. et BRASSARD, A. *Les stratégies de lecture-écriture au collégial. Rapport de recherche*. Valleyfield, MESS - Collège de Valleyfield, 1991.

## ■ VOS COMMENTAIRES

## - JE N'AI PAS COMPRIS... - JE T'EXPLIQUE...

**On demande à un élève d'identifier une notion qu'il a mal comprise et d'expliquer par écrit les difficultés rencontrées. Un autre élève lui répond.**

---

Degré de complexité : •••

### ■ DISCIPLINES OU CONTEXTES LES PLUS APPROPRIÉS

Cette technique est fort utile en période de **consolidation des apprentissages avant une étape d'évaluation sommative**. Elle se prête à un large éventail de disciplines. L'auteure l'a utilisée dans des cours de chimie.

### ■ DESCRIPTION ET PROCÉDURE

Trois semaines avant un examen sommatif, on demande à chaque élève d'identifier une notion mal comprise et d'expliquer dans une page les aspects qui lui créent des difficultés. Un court guide de rédaction est fourni aux élèves pour les aider à s'acquitter de cette tâche.

Ce texte, en deux exemplaires, est apporté au cours suivant. Il y a alors échange de texte avec un camarade : l'élève A donne sa question-problème à l'élève B et réciproquement. Le travail, cette fois-ci, consiste à rédiger une réponse, d'une page également, à la question-problème du camarade.

Au début du cours suivant, chaque élève remet au professeur la question-problème reçue et la réponse rédigée. (Avec une copie de cette dernière pour le camarade en question.)

Si on veut donner une rétroaction du professeur à l'élève - en plus de la rétroaction fournie par le camarade - il faut donner celle-ci de façon personnalisée, chaque situation problème étant différente.

### ■ SUGGESTIONS D'ADAPTATION

- Faire rédiger la réponse en classe. Le professeur peut circuler durant ce temps et faire des commentaires immédiatement.
- Demander aux élèves de se communiquer oralement leurs explications. Ceci peut se faire tant pour les questions-problèmes préparées en classe que pour celles préparées en dehors de la classe.
- Demander à chaque élève de répondre oralement à la question-problème de son camarade, immédiatement après en avoir pris connaissance.

---

- Choisir les deux ou trois questions-problèmes les plus fréquemment formulées par des élèves de la classe; au cours suivant, adopter l'une ou l'autre des stratégies suivantes :
  - les répartir entre les élèves qui prépareront (individuellement ou en équipes) une réponse, puis faire une plénière;
  - en grand groupe, discuter des réponses à donner à chacune des questions.

- Assurer une rétroaction individualisée pour les questions-problèmes qui n'ont pas été traitées en classe.

- Reprendre cet exercice quelques fois durant la session en adoptant à chaque fois une approche légèrement différente, pour varier.

- Demander aux élèves de se choisir un vis-à-vis ou les assigner.

## ■ COMMENTAIRES

- Chaque élève doit faire une révision de la matière vue, identifier un problème et le définir.
- Chaque élève est soumis à deux exercices de rédaction.
- Chaque élève doit s'efforcer de comprendre le cheminement de pensée d'une autre personne et d'expliquer à celle-ci comment résoudre son problème.
- Ce sont les élèves qui font le travail d'évaluation et d'enseignement correctif (en grande partie).
- Cela crée un climat de coopération entre les élèves.
- Le professeur est renseigné sur le niveau de compréhension de ses élèves et peut rajuster son enseignement.

- Si on veut éviter que cet exercice ait un effet «démotivant», il faut s'assurer que les explications recueillies par chaque élève aient éclairé celui-ci. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant peut demander aux élèves qui n'ont pas encore compris (selon leur perception) de l'indiquer et leur offrir une forme ou une autre d'enseignement correctif. Il est aussi possible de vérifier la compréhension nouvelle par une autre formule d'évaluation formative.
- Si on veut donner une rétroaction du professeur, il faudra en planifier les modalités pour éviter une tâche d'évaluation d'une lourdeur excessive.

- On peut prévoir que les élèves auront de la difficulté à identifier ce qui leur fait problème. L'exécution de la tâche leur sera facilitée si, durant l'enseignement, le professeur a pris soin d'aider les élèves à cerner leurs difficultés : par des questions appropriées utilisées dans le dialogue prof-classe ou lors de la supervision de travaux effectués individuellement ou en équipe.

## ■ SOURCE

COOPER, M. «Writing Assignments for Large Multisection College Courses». Causerie prononcée à la ISETA Conference, Indianapolis, octobre 1990. Cette stratégie de Madame Cooper de l'Université Clemson de Caroline du Sud a été présentée par Ulric AYLWIN dans *Pédagogie* du Collège de Maisonneuve, vol. 8, nº 2, 6 novembre 1990.

ADAPTATION : Cécile D'Amour

## ■ VOS COMMENTAIRES

## JOURNAL DE BORD

**C'est un instrument dont le cadre général est défini par l'enseignante ou l'enseignant et qui est utilisé par l'élève qui y consigne des informations, des questions ou des perceptions destinées à être utilisées pour soutenir ses apprentissages.**

---

Degré de complexité : ••••

### ■ DISCIPLINES OU CONTEXTES LES PLUS APPROPRIÉS

Le journal de bord peut soutenir le cheminement de l'élève dans tous les domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. Il peut être utilisé avec profit dans les stages.

### ■ DESCRIPTION ET PROCÉDURE

Selon les objectifs poursuivis et l'utilisation qu'on veut en faire, le journal de bord contiendra des éléments divers. Il peut comprendre, par exemple, des éléments :

*sur la matière à l'étude et sur les habiletés qui y sont reliées :*
- des questions soulevées par les exposés;
- une synthèse personnelle des notions vues en classe;
- certains travaux individuels dont la séquence peut éclairer sur la maîtrise d'apprentissages-clés;
- la description de difficultés rencontrées en cours d'apprentissage : lors de l'étude, de travaux individuels ou d'équipe, de laboratoires, etc.;
- l'auto-évaluation de l'atteinte d'un objectif du cours;

*sur les méthodes de travail :*
- l'utilisation des heures de travail individuel prévues par le cours.

Quant à sa forme, le journal de bord peut être :
- tout à fait ouvert, ne comportant que quelques consignes générales;
- plutôt fermé, comportant des consignes précises, des questions auxquelles l'élève doit répondre brièvement, des échelles sur lesquelles il doit se situer, etc.;
- mixte, c'est-à-dire combinant les deux formes précédentes.

La forme du journal de bord sera fonction des objectifs poursuivis, des contenus, des modes d'utilisation prévus.

Le journal de bord a des chances d'être plus utile si les conditions suivantes sont respectées :
- les objectifs d'apprentissage ont été précisés;
- les consignes sont claires; pour ce faire, on a avantage à les donner par écrit plutôt que de se contenter de les énoncer oralement;
- l'utilisation par l'élève et par l'enseignante ou l'enseignant est continue; le journal de bord ne prend vraiment son sens que s'il accompagne le cheminement de l'élève; il n'est formatif que si l'enseignante ou l'enseignant fournit régulièrement une rétroaction (réponses aux questions, réactions aux perceptions, ...);
- l'élève a accès à des rencontres individuelles avec l'enseignante ou l'enseignant.

---

## ■ SUGGESTIONS D'ADAPTATION

- L'enseignante ou l'enseignant peut faire la lecture hebdomadaire d'un échantillon de journaux (par exemple, le tiers à chaque semaine) et revenir au cours suivant sur des questions ou des difficultés communes à bon nombre d'élèves.
- Le journal de bord peut comprendre deux volets menés en parallèle mais reliés l'un à l'autre: un volet cognitif où il est demandé à l'élève d'effectuer un travail relié à la matière étudiée (par exemple : présenter un concept avec exemples et contre-exemples, résoudre un problème, résumer le dernier cours, ...) et un volet complémentaire qui peut être affectif (par exemple : quelles émotions ont été suscitées par l'exercice effectué?) ou métacognitif (comment avez-vous procédé? avez-vous rencontré des difficultés? de quel ordre? etc.).
  On peut demander aux élèves de travailler un des volets sur la page de droite et l'autre, en vis-à-vis, sur la page de gauche.

## ■ COMMENTAIRES

- Le journal de bord stimule un engagement personnel et actif de la part de l'élève.
- La tenue du journal de bord, combinée à l'évaluation par l'enseignante ou l'enseignant, permet à l'élève de développer une autonomie de plus en plus grande par rapport à son cheminement en cours d'apprentissage.
- Dans certains contextes, il peut aider à faire des liens entre la connaissance acquise et l'expérience personnelle.
- La lecture hebdomadaire des journaux de bord (ne serait-ce que d'un échantillon de ceux-ci) permet à l'enseignante ou l'enseignant de faire le point sur son cours et de faire des réajustements.
- C'est une occasion pour l'enseignante ou l'enseignant d'obtenir des commentaires positifs sur son cours. (Ce n'est pas si fréquent et c'est si bon...).

- Le journal de bord exige un assez lourd investissement en temps, à la fois de la part de l'enseignant ou de l'enseignante et de la part de l'élève.
- L'identification par l'élève des questions soulevées par son apprentissage est un exercice qui n'a de sens que si l'occasion est donnée à l'élève, dans un délai raisonnablement court, d'obtenir une réponse, collective ou individuelle, à ses questions.

## ■ SOURCES

SAINT-ONGE, Michel et GAUTHIER, Robert. *Évaluation formative, Planification et instrumentation*, PERFORMA, Université de Sherbrooke, 1986, p. 467-484.

HOWE, Robert. «Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante», *Pédagogie collégiale* , Vol.4, nº4, p. 8 - 12.

ADAPTATION : Cécile D'Amour

## ■ RÉFÉRENCES

FERLAND, Céline et Lucie LAFOREST (Collège de Joliette-De Lanaudière) «L'importance de la concertation à propos de l'étude dans un programme donné», *Étudier au collégial: une réalité diversifiée*, Actes du 11e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, 5, 6 et 7 juin 1991; utilisation du journal de bord dans le programme de soins infirmiers.
FULWILLER, T. *The Journal Book*, Upper Montclair, N.-J., Boynton/Cook, 1987, 402 p.
MÉNARD, L., *Utilisation de l'écriture au collégial*, Rapport de recherche PAREA, Laval, Collège Montmorency, juin 1990, 120 p.

## ■ VOS COMMENTAIRES

## SCHÉMATISATION DE CONCEPTS

**On demande à l'élève d'illustrer, à l'aide d'un schéma de concepts, les associations qu'il fait entre un concept-clé ou un énoncé et d'autres concepts ou énoncés qu'il repère dans son bagage de connaissances.**

---

Degré de complexité : ••••

### ■ DISCIPLINES OU CONTEXTES LES PLUS APPROPRIÉS

Cette technique est utile dans tous les cours où le contenu théorique est important, où l'acquisition de concepts est cruciale.

Si elle est utilisée **au début d'une séquence d'apprentissage**, cette technique peut permettre à l'enseignant ou l'enseignante de découvrir les conceptions qui sont celles de l'élève au moment où il aborde un objet d'étude, y compris les conceptions erronées qui risquent de causer des difficultés par la suite. Ceci peut aider l'enseignante ou l'enseignant à choisir le contexte d'introduction d'un nouveau concept.

Si elle est utilisée **en cours d'apprentissage** ou **au terme d'une étape**, la schématisation de concepts permet à l'enseignante ou l'enseignant de constater le degré de similarité entre l'organisation conceptuelle du champ d'études telle qu'elle a été présentée et l'organisation que l'élève s'en est donnée.

### ■ DESCRIPTION ET PROCÉDURE

Identifier le concept qui servira de mot-clé, de déclencheur, pour la construction du schéma de concepts. Ce doit être un concept important pour la compréhension du sujet à l'étude et riche de connexions conceptuelles.
Faire une séance de remue-méninges de quelques minutes, en écrivant des termes et de courts énoncés qui sont étroitement reliés au mot-clé.
Organiser les éléments obtenus en un diagramme dans lequel les termes ou énoncés sont reliés les uns aux autres par des lignes ou des flèches. Commencer par les associations les plus importantes puis ajouter, s'il y a lieu, des associations secondaires.
Identifier les types de concepts ainsi que les types de relations qui relient les concepts entre eux et inscrire ces distinctions dans le schéma par des mots ou par des symboles (couleurs, types de lignes ou de flèches, formes géométriques, ...).

Donner l'exercice à faire aux élèves. Les initier, préalablement, à cette façon de faire à l'aide d'exemples qui leur sont présentés tout faits ainsi que d'exemples qui seront construits avec eux, étape par étape.

## ■ SUGGESTIONS D'ADAPTATION

- Une variante de ce genre de schémas peut être très utile dans des domaines où l'élève doit maîtriser des processus de décision avec embranchements. On demande à l'élève de construire un schéma illustrant les divers cheminements possibles dans la résolution d'un problème-type. Le schéma produit permet d'identifier des incompréhensions dans les concepts en cause ou dans le processus à suivre pour résoudre le problème.
  (Voir ci-après un exemple sur la recherche du domaine d'une fonction algébrique.)

Voir l'article de Jacques Breton donné en référence, pour des suggestions quant à:
- l'entraînement à la schématisation de concepts;
- la planification des activités préparatoires et des activités de réalisation d'un schéma de concepts;
- l'utilisation des schémas dans l'enseignement et l'apprentissage.

## ■ EXEMPLES

Vous trouverez, à la fin de cet instrument,
- un exemple tiré de l'article de Jacques Breton;
- un exemple tiré de l'ouvrage de Georges Noizet et Jean-Paul Caverni.

## ■ COMMENTAIRES

- Cette technique s'inscrit dans la foulée des recherches actuelles en psychologie cognitive.
- Elle aide les élèves à concevoir leurs idées comme reliées entre elles et à percevoir le caractère modifiable de l'organisation d'idées ou de concepts.
- À l'aide de schémas de concepts construits par les élèves *avant*, *pendant* et *après* une activité d'apprentissage significative, l'enseignante ou l'enseignant peut observer quels changements dans la compréhension des relations entre concepts sont survenus durant l'apprentissage.
- L'élève peut faire la même observation, prendre conscience de l'apprentissage effectué; ceci peut le rassurer sur l'utilité du cours et sur son progrès personnel.
- Cette technique laisse place à la créativité des élèves : il peut y avoir autant de schémas valables qu'il y a d'élèves dans la classe.
- La schématisation de concepts peut servir à bien d'autres fins que l'évaluation formative.
  (Voir l'article de Jacques Breton donné en référence.)

- La grande variété des schémas possibles, tant dans la présentation graphique que dans la structuration du réseau lui-même, peut rendre ardue l'évaluation des productions.
- Il est nécessaire d'entraîner les élèves à l'élaboration d'un schéma de concepts. Il est probable en effet qu'ils aient de la difficulté avec le choix des éléments pertinents et, possiblement encore plus, avec l'identification du type de relations unissant ces éléments.

## ■ SOURCE

CROSS, K. Patricia et ANGELO, Thomas, A. *Classroom Assessment Technics*, Board of Regents of the University of Michigan for the National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1988, p. 66-68, «Concept Maps».

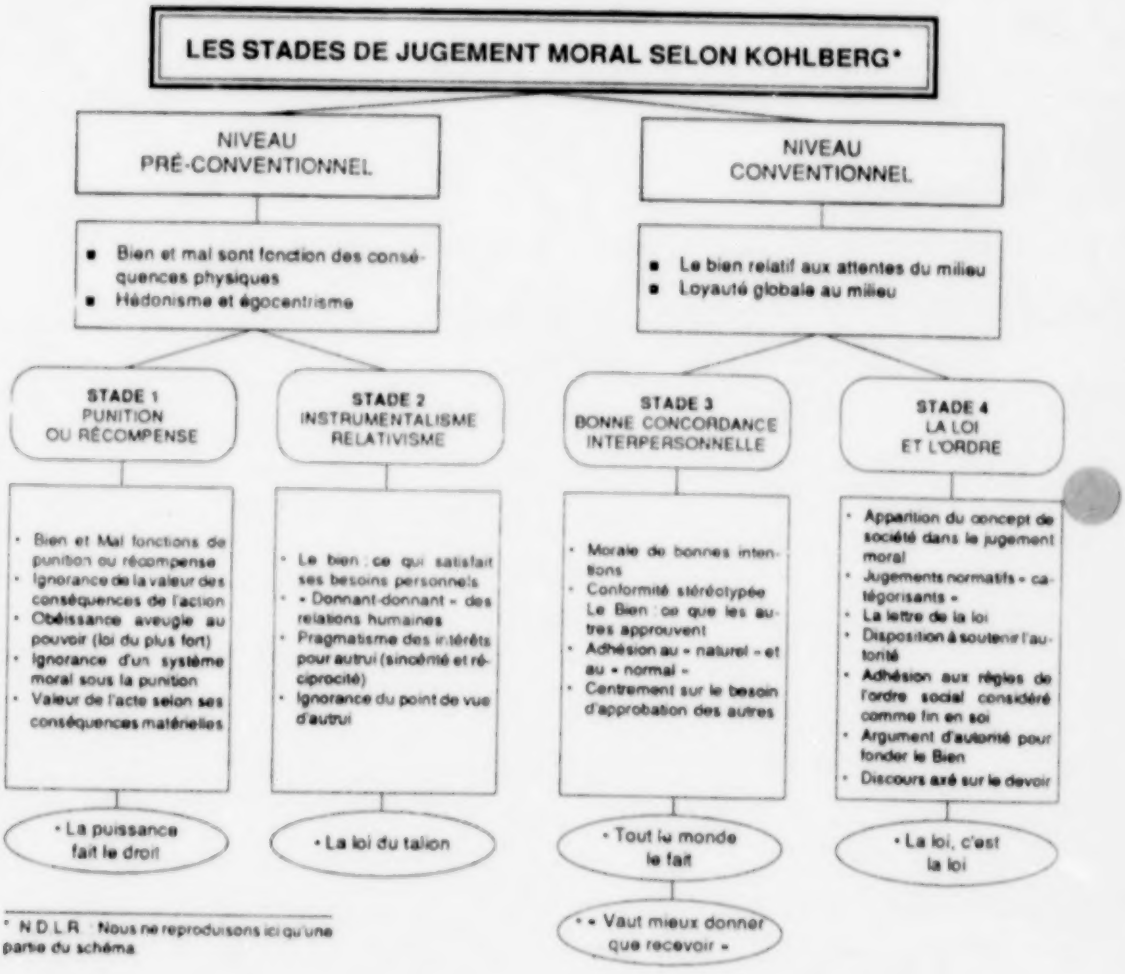
TRADUCTION ET ADAPTATION : Cécile D'Amour

## ■ RÉFÉRENCES

BRETON, Jacques. «La schématisation des concepts : un instrument de développement des habiletés conceptuelles au collégial», *Pédagogie collégiale* , Vol.4, nº. 3, p. 18-23.
Voir aussi les références données dans cet article.
LOISELLE, Rollande et ROULEAU, Suzanne. *Le réseau de concepts en laboratoire*, Recherche PAREA, Collège de Montmorency, juin 1991.

## ■ VOS COMMENTAIRES

EXEMPLE 1[1] :




* N D L R : Nous ne reproduisons ici qu'une partie du schéma.

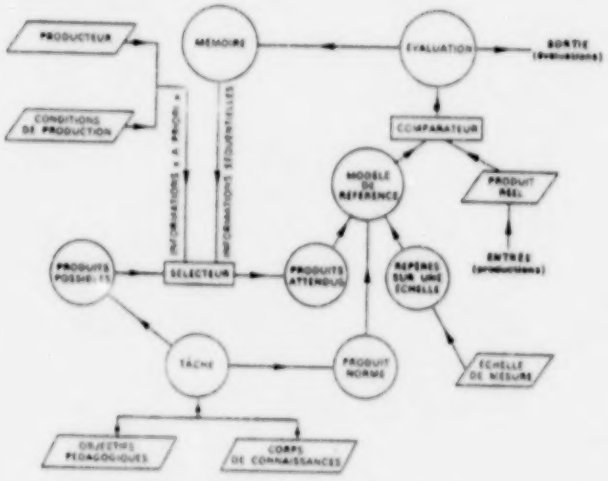
1. Exemple tiré de BRETON, J. «La schématisation des concepts : un instrument de développement des habiletés conceptuelles au collégial», *Pédagogie collégiale*, Vol. 4, n° 3, p. 18-23.

EXEMPLE 2[1] :

Modèle du comportement d'évaluation

Cette schématisation

> « met en place relativement les uns aux autres les *déterminants*, désormais connus, du comportement d'évaluation et les opérations par lesquelles on suppose que ce comportement se réalise. Sur la figure, les opérations sont figurées par des rectangles, les résultats de leur mise en oeuvre par des cercles et les entrées du processus par des parallélogrammes.
> Le lot de copies ou, plus généralement, les productions à évaluer, constituent les *données d'entrée* sur lesquelles le travail va s'effectuer pour aboutir aux évaluations de sortie. Les autres entrées d'information sont de trois ordres: les informations *a priori*, dont dispose l'évaluateur concernant les auteurs des copies et les conditions dans lesquelles ils se sont acquittés de leur tâche, le sous-ensemble de connaissances concernées et les objectifs pédagogiques poursuivis qui concourent à justifier le choix de l'exercice proposé aux élèves, l'échelle de mesure sur laquelle la notation va s'effectuer.
> Les deux opérations, au sens cognitif du terme, qui caractérisent l'essentiel du comportement d'évaluation, sont l'opération de *sélection des produits attendus* parmi les produits possibles et l'opération de *comparaison de la copie* - produit réel - *et du modèle de référence* . Certes, d'autres opérations ou sous-opérations sont susceptibles d'intervenir mais les énumérer alourdirait le modèle sans en accroître le pouvoir heuristique. C'est pourquoi le schéma porte uniquement les opérations de sélection et de comparaison, à l'exclusion d'opérations triviales telles que, par exemple, le choix de la tâche à partir des objectifs pédagogiques et des connaissances concernées. Chaque copie est évaluée par comparaison au modèle de référence (...). Cette opération illustre le caractère de la tâche d'évaluation qui est d'être fondamentalement une tâche de *jugement comparatif*, et non de jugement absolu. »
> (NOIZET et CAVERNI, 1978, p. 115 et 116)




Modèle du comportement d'évaluation

1.. Cet exemple est tiré de Noizet et Caverni, *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France, 1978.

## DIALOGUE INVENTÉ

**En imaginant un dialogue plausible, les élèves sont amenés à faire la synthèse de leurs connaissances concernant des théories, des controverses, des événements historiques, etc. Les personnes en cause peuvent être réelles (romanciers, politiciens, scientifiques, etc.) ou imaginaires, contemporaines ou non.**

---

Degré de complexité : •••••

### ■ DISCIPLINES OU CONTEXTES LES PLUS APPROPRIÉS

Cette technique est particulièrement utile en philosophie, en histoire, et en sciences sociales. Elle peut être utilisée dans tout cours qui présente des **théories complexes** ou qui aborde des **questions controversées** (environnementales, sociales, politiques, etc.).

### ■ DESCRIPTION ET PROCÉDURE

On peut utiliser un dialogue inventé pour spéculer sur une conversation possible entre deux personnages ayant vécu à la même époque; par exemple, on peut imaginer un dialogue entre un abolitionniste et un esclavagiste, dans les États-Unis de 1855. On peut aussi l'utiliser pour juxtaposer temps et lieux en mettant face à face deux personnages d'époques différentes qui traitent d'un même thème; par exemple César et Napoléon discutant de la différence entre les habiletés de leadership requises pour conquérir un empire et celles qui sont nécessaires pour le maintenir.

Choisissez des questions controversées, des décisions, des théories qui sont des objets d'étude importants dans votre cours et assurez-vous que ces thèmes se prêtent au traitement par un dialogue inventé. Pour vérifier si vous avez choisi des thèmes appropriés et stimulants, faites vous-même l'essai de composer un court dialogue (une vingtaine de répliques) à partir d'un thème ou proposez l'exercice à un de vos collègues. Notez combien de temps il vous a fallu pour préparer ce dialogue.

Initiez vos élèves à la composition d'un dialogue imaginé en utilisant des exemples que vous avez composés ou que vous avez pu recueillir. Vous pouvez utiliser à cette fin des dialogues célèbres (débat Kennedy-Nixon, débat Chomsky-Skinner, des dialogues socratiques, des extraits du *Discours sur deux nouvelles sciences* de Galilée, etc.). Assurez-vous que les exemples que vous présentez illustrent une bonne variété d'approches et qu'ils soient utiles, compte tenu du genre de thèmes que les élèves devront traiter. Vos élèves sauront mieux à quoi s'en tenir et seront probablement rassurés si vous leur faites part de votre expérience : comment avez-vous procédé pour construire votre dialogue, quelles surprises avez-vous eues, quels problèmes avez-vous rencontrés (résolus?) ?

Préparez un guide pour aider vos élèves à vaincre la phobie de la page blanche. Suggérez quelques sujets, donnez des indications de temps ou de longueur et précisez les critères de qualité d'un bon dialogue (s'il doit être original, vivant, convaincant, naturel, compréhensible par lui-même, révélateur de l'ensemble de ce que l'élève a appris sur le sujet, cohérent avec les caractères des pesonnages, ...).

---

Donnez aux élèves l'occasion de recueillir des commentaires sur leur travail à plusieurs reprises durant l'exercice de composition en les incitant à lire leurs diverses versions de travail à haute voix à des camarades ou à vous-même.

## ■ SUGGESTIONS D'ADAPTATION

- On peut demander aux élèves de travailler deux par deux, chacun étant individuellement responsable des idées amenées par son personnage et l'équipe étant communément responsable de l'élaboration du dialogue.
- On peut demander aux élèves de présenter leur dialogue à la classe, en direct ou sur vidéo.
- On peut demander à deux élèves de tenir respectivement les rôles de deux théoriciens (ou de deux politiciens, ou ...) mais, cette fois, en improvisant le dialogue. On propose un thème et chaque élève doit en discuter, en dialoguant avec son partenaire, en étant cohérent avec les positions connues du théoricien qu'il personnifie.
  Pour assurer la qualité des dialogues, il est préférable de donner à l'avance le thème de discussion et demander à chaque élève de se préparer à jouer le rôle de chaque personnage (ou d'un des deux).
  Si on enregistre ces dialogues sur vidéo, on peut offrir aux élèves une occasion privilégiée d'évaluer leurs habiletés de communication.
  *Cette version de l'exercice est plus exigeante parce que l'élève a un contrôle réduit sur le déroulement du dialogue. On recommande donc de l'utiliser avec des élèves qui ont eu l'occasion de développer par divers autres exercices leur capacité de synthèse.*

- On peut offrir le choix aux élèves entre la rédaction d'un dialogue écrit ou la participation à un dialogue oral improvisé.
- On peut élargir la conversation à trois ou quatre personnages.
- On peut permettre aux élèves de polir leurs dialogues après qu'ils aient été commentés et leur offrir de s'en servir comme base pour un travail qui comptera pour l'évaluation sommative.
- Pour un sujet fondamental et de grande ampleur, on peut prévoir un travail à relais. Par exemple, à partir de la sixième semaine de cours, on demande à une équipe de produire une tranche de dialogue (comportant approximativement un nombre donné de répliques) à présenter à la classe deux semaines plus tard; à ce moment, une autre équipe prend la relève; et ainsi de suite, de deux semaines en deux semaines, jusqu'à la quatorzième semaine.

## ■ EXEMPLES

1. Newton, Fresnel, Planck et Einstein discutent de leurs conceptions de la lumière.

2. Un militant Pro-Vie, une partisane de la peine de mort et un médecin pratiquant des avortements discutent de l'introduction possible au Canada de la «pilule abortive» française RU 486 (*Le Devoir*, 7 janvier 1982).

*3. Colloque imaginaire (en philosophie)* [1]
Discussion entre des tenants de trois conceptions de l'être humain: la conception culturaliste, la conception naturaliste et la conception spiritualiste. La discussion peut être menée sur un thème, au choix des élèves, ou sur quelques thèmes imposés.

*4. Rencontre imaginaire* [1]
Annoncer aux élèves que, dans quelques semaines, ils pourront rencontrer un spécialiste d'un sujet donné (la formation de l'univers, les techniques de reproduction, Freud, les questions constitutionelles, etc.). Leur demander de préparer leurs questions. Le spécialiste peut être leur professeur, un autre professeur ou une personne invitée de l'extérieur.

*5. Échange imaginaire entre des extra-terrestres* [1]
Des extra-terrestres tentent de comprendre quel genre d'êtres civilisés peuplent notre planète. Ils ne disposent, pour toute information, que du texte de la Bible sur la Genèse.

*6. Débats du genre de ceux présentés par la série* Les Grands Esprits, diffusée, il y a quelques années à la télévision de Radio-Canada.

## COMMENTAIRES

- Cet exercice oblige à une compréhension en profondeur de théories, d'événements, de controverses; il oblige à synthétiser les informations, à les relier, à les comparer et ceci de façon souvent plus efficace que l'essai.
- Cette technique offre aux élèves beaucoup de liberté dans le choix et l'agencement des idées.
- Cette technique informe l'enseignante ou l'enseignant tant sur la maîtrise des contenus que sur les capacités créatrices de leurs élèves.
- Le dialogue inventé facilite l'appropriation par l'élève de connaissances qui peuvent sembler abstraites, «scolaires», étrangères; c'est l'occasion pour l'élève de les intégrer, de les «personnaliser».
- La formule du dialogue oral improvisé réduit la part de contrôle de l'élève sur la direction de la discussion; dans ce contexte, on peut plus facilement évaluer si l'élève maîtrise suffisamment la théorie pour pouvoir l'appliquer dans des situations diverses.

- L'écriture de dialogues plausibles est une tâche qui exige beaucoup de temps de la part des élèves; leur évaluation exige aussi un travail considérable de la part des enseignantes et enseignants (pas nécessairement plus, toutefois, que pour la correction d'un travail long, d'une autre forme).

- Les élèves qui se sentent peu créateurs ou peu doués pour l'écriture peuvent offrir de la résistance.
- Les élèves qui ont peu d'expérience dans la construction d'un discours argumentatif auront vraisemblablement de la difficulté à construire un dialogue inventé. Il faudra leur accorder un

1. Cet exemple est suggéré par Marilyse Lapierre, professeure de philosophie au Collège Ahuntsic.

soutien. Il faut leur rappeler (et se rappeler) qu'il s'agit là d'un défi de taille et qu'il ne faut pas se décourager si le résultat du premier essai est peu convaincant.

- Il est facile de proposer aux élèves tellement de lignes directrices qu'il n'y a pratiquement plus de place pour leur créativité. Il ne faut pas perdre de vue que l'avantage principal de cette technique est d'offrir la possibilité à chacun de produire une synthèse personnelle et originale de ses connaissances sur un sujet donné.
- Tout sujet relativement important peut donner lieu à des dizaines et des centaines de répliques; il y a donc lieu de commencer avec des sujets limités et des exigences modestes.

## ■ SOURCES

CROSS, K. Patricia et ANGELO, Thomas, A. *Classroom Assessment Technics*, Board of Regents of the University of Michigan for the National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1988, p. 78-81.

LOACKER, Georgine, Lucy CROMWELL et Kathleen O'BRIEN. *Assessment in Higher Education: to Serve the Learner*, a paper prepared for the American Association of Higher Education, for the Conference on Assessment in Higher Education at the University of South Carolina, Columbia, October 13-15, 1985, p. 28-29.

TRADUCTION ET ADAPTATION : Cécile D'Amour

## ■ RÉFÉRENCE

(Suggérée par Cross et Angelo)

DAVIS, R. «A Plea for the Use of Students Dialogs», *Improving College and University Teaching*, 29(4), Fall 1981, p. 155-161.

L'auteur présente des arguments convaincants pour l'utilisation des dialogues inventés. Son article inclut des exemples de dialogues élaborés par les élèves de son cours d'histoire ainsi qu'un dialogue qu'il a lui-même inventé pour illustrer l'utilité de cette technique.

## ■ VOS COMMENTAIRES

# IV.
# Pour en savoir plus...

Sur l'évaluation en général ou sur l'évaluation formative


ABERNOT, Yvan. *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Bordas, 1988.

ABRECHT, Roland. *L'évaluation formative : une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck, 1991.

ALLAL, Linda. «Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation», Neuchâtel, IRDP; repris dans *Mesure et évaluation*, vol. 6, n° 5, 1983.

AUBÉ, Michel, Jean-Guy DUFORT et Albert RAYMOND. *Évaluation et apprentissage de la mathématique*, Université du Québec, Télé-université, pmm 5021, 1980.

BLOOM, B.S., J.T. HASTINGS et G.F. MADAUS. *Hanbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill, 1971, 923 p.

BONNIOL, J.-J. «Recherche et formations : pour une problématique de l'évaluation formative», dans DE KETELE, Jean-Marie (éd.) : *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck, 1986.

CARDINET, Jean. *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP.

CARDINET, Jean. *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1986.

DE KETELE, Jean-Marie (éd.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck, 1986.

DE LANDSHEERE, Gilbert. *Évaluation continue et examen*, Précis de docimologie, Bruxelles-Paris, Labor / Nathan.

FORCIER, Paul. «Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement», *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990, p. 25-28 (réflexion à partir de l'ouvrage de Scallon).

FORCIER, Paul. « "Évaluation" dites-vous? Non, "*assessment*" », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 3, février 1991, p. 36-39.

GOULET, Jean-Pierre. «Sur la vague de l'évaluation continue», *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n°1, septembre 1989, p. 26.

GROUPE DÉMARCHES. *Programme de développement de la pensée formelle. Tome 2 : Approche pédagogique*, Collège de Limoilou, 1987 (Chapitre III : L'évaluation : un élément-clé de l'approche pédagogique).

GUY, Hermann. «Doit-on noter en évaluation formative?», *Lignes pédagogiques*, vol. 2, n° 1, cégep de Rimouski, septembre 1988.

HADJI, Charles, Université Lumière Lyon II. «L'apprentissage assisté par l'évaluation (A.A.E.), mythe ou réalité?», *Cahiers pédagogiques*, n° 281, février 1990, p. 20-23.

HOWE, Robert. «Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante», *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 8-12.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris Montréal, Larousse, 1988.

LOACKER, Georgine, Lucy CROMWELL et Kathleen O'BRIEN, Alverno College, Milwaukee, Wisconsin. «Assessment in Higher Education: to Serve the Learner», A paper prepared for the American Association for Higher Education, under contract with the National Institute of Education, for the Conference on Assessment in Higher Education at the University of South Carolina, Columbia, October 13-15, 1985.

MINISTÈRE DE l'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Éléments de docimologie. Fascicule 3. L'évaluation formative*, 1985.

MOGENIER, J.P., et J.C. PARISOT. «Formation des enseignants à l'évaluation formative : analyse des résistances et orientations pour cette formation», *Actes des rencontres Évaluation formative et formation des enseignants*, Namur, juin 1983, p. 71-79.
(Document inédit)

MORISSETTE, Dominique. *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984.

NOIZET, Georges, et Jean-Paul CAVERNI. *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris, Presses universitaires de France, 1978.

PERRENOUD, Philippe. «Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative.» *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, p. 49-81.

SAINT-ONGE, Michel, et Robert GAUTHIER. *Évaluation formative, planification et instrumentation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, PERFORMA, 1986.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages*, tome 1 : *La réflexion* et tome 2 : *L'instrumentation*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988.

SCALLON, Gérard. «L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation», *Prospectives*, vol. 10, n° 4, octobre 1974, p. 263-269.

THOUIN, Marcel. «L'évaluation formative en sciences : deux perspectives», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 7, n° 3, p. 45-55.

TOUSIGNANT, Robert. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Saint-Jean- sur-Richelieu, Éditions Préfontaine, 1982.

TRÉPANIER, Annie. «De la théorie à la pratique : réflexion d'un "prof" ordinaire ...», *Lignes pédagogiques*, vol. 4, n° 2, p. 3-6.

Sur des approches pédagogiques appropriées à l'évaluation formative

ALLAL, Linda, Jean CARDINET et Philippe PERRENOUD (éd.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (actes du colloque de l'Université de Genève, mars 1978), Berne, Peter Lang, 1979.

DALLAIRE, Lise. «*Le Mastery Learning*, un modèle pédagogique subversif...», *Pédagogie collégiale*, numéro pilote, juin 1987, p. 12-13.

MATTEAU, Pierre. «Le *Mastery Learning* : une stratégie intégratrice», *Pédagogie collégiale*, vol.2, n° 1, octobre 1988, p. 14-17.

MEIRIEU, Philippe. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 2e édition, Paris, ESF, 1990.
(en particulier le chapitre 11 : Pédagogie différenciée et conseil méthodologique)

MEIRIEU, Philippe. *L'école, mode d'emploi, Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*, 4e édition, Paris, ESF, 1989.
(en particulier la deuxième partie : Vers une école plurielle ou différencier la pédagogie)

Articles et ouvrages sources d'instruments

AYLWIN, Ulric. «Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours», *Pédagogie collégiale*, vol.2, n° 4, mai 1989, p. 12-18.

BRETON, Jacques. «La schématisation des concepts : un instrument de développement des habiletés conceptuelles au collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 3, février 1991, p. 18-23.

CROSS, Patricia K., et Thomas A. ANGELO. *Classroom Assessment Technics, A Handbook for Faculty*, Board of Regents of the University of Michigan for the National Center for Research to improve Postsecondary Teaching and Learning, 1988.